

ВОСПИТАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА

МОСКОВСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ДВАЖДЫ ОРДЕНА ЛЕНИНА
КОНСЕРВАТОРИЯ ИМЕНИ П. И. ЧАЙКОВСКОГО

Кафедра теории музыки

ВОСПИТАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА

СБОРНИК СТАТЕЙ

*Допущено Управлением учебных заведений
и научных учреждений Министерства культуры СССР
в качестве методического пособия для педагогов
средних и высших музыкальных учебных заведений*

ИЗДАТЕЛЬСТВО «МУЗЫКА» МОСКВА 1977

Редактор-составитель А. П. АГАЖАНОВ

В 77 **Воспитание музыкального слуха.** Сборник статей. Ред.-сост. А. П. Агажанов. М., «Музыка», 1977.

160 с., с нот.

Сборник посвящен вопросам воспитания слуха в процессе профессионального обучения музыке.
Предназначается для педагогов, преподающих сольфеджио, и учащихся средних и высших музыкальных учебных заведений.

В $\frac{90205-274}{026(01)-77}$ 547-77 782

ОТ РЕДАКТОРА

Важнейшей дисциплиной в системе слухового воспитания молодых музыкантов является сольфеджио.

Предмет сольфеджио ведется у нас на основе замечательных традиций старейших консерваторий страны. Однако многих музыкантов перестало удовлетворять то положение дела, которое наблюдается в настоящее время в этой области. Прежде всего необходимо отметить значительное уменьшение часов, отводимых в учебных планах на сольфеджио[1]. Тревогу вызывает и то непонимание значения сольфеджио, которое встречается у отдельных педагогов и руководителей учебных заведений. Есть случаи, когда этот важнейший предмет поручают вести малоподготовленным педагогам, слабо владеющим методикой преподавания.

Имеются недостатки и в самой методике сольфеджио. Каждый преподаватель, приступая к педагогическому процессу, продумывает вопрос о наиболее экономных и целесообразных путях воспитания и обучения молодых музыкантов. Здесь особенно важно молодым педагогам иметь опору на определенную систему приемов работы, на определенный метод. К сожалению, у нас недостаточно развита методология предмета. Слишком мало работ, поднимающих общие методологические проблемы, мало также разработок конкретных, жизненно необходимых тем, связанных непосредственно с уроком сольфеджио.

Начинающие педагоги не всегда четко представляют себе, что должно лежать в основе курса сольфеджио: лад, «преодоление лада» или опора на отдельно взятые звуки, не образующие лада; абсолютная или релятивная системы; интервал в ладу или «вне лада»; опора на метр или ритм и т. п.

В последнее время у нас в стране ощущается повышенный интерес к сольфеджио. Развернулась острая дискуссия вокруг вопросов воспитания слуха на начальном этапе обучения. Прошли интересные конференции в Мо-

[1] Для сравнения напомним, что в Синодальном хоровом училище в дореволюционное время на группу отводилось 10 часов в неделю, в довоенных учебных планах на урок исполнительских отделений — 4 часа в неделю, в настоящее время — 2 часа.

скве, Харькове, Минске, Тбилиси, городах Прибалтики и в других городах[2]. Музыкальные издательства выпустили значительное количество учебников, учебных пособий, методической литературы. Все это положительно сказалось на музыкально-эстетическом воспитании, на воспитании музыкального слуха и вкуса у нашей молодежи.

Большой интерес к этим вопросам проявляется и за рубежом. Систематически проводятся международные симпозиумы по вопросам воспитания слуха. Так, в Москве прошли IX конференция Международного общества по музыкальному воспитанию детей и юношества (ИСМЕ) — 1970 г., VII конгресс Международного музыкального совета (ММС) — 1971 г., на которых обсуждались животрепещущие проблемы, связанные с музыкальным творчеством и музыкальным воспитанием масс.

В зарубежных странах имеются свои национальные традиции, подобно тому, как в нашей стране — свои. Теперь новые находки, новые методы музыкального воспитания, углубляющие и совершенствующие лучшие традиции, становятся всеобщим достоянием. Наши педагоги-музыканты познакомились с широко распространенной за рубежом системой детского музыкального воспитания, разработанной Карлом Орфом[3], с венгерской релятивной системой З. Кодая[4], с болгарской «столбицей» Б. Тричкова[4]. В каждой из них имеются свои положительные стороны. Нам следует внимательно изучать опыт зарубежных коллег. Но при этом отдавать предпочтение только какой-то одной системе трудно. Ведь плодотворные результаты дают именно разнообразные методы работы. Это особенно ярко было продемонстрировано в докладах болгарских, венгерских и австрийских педагогов, поделившихся своим опытом.

Однако в нашей стране, где имеются свои традиции воспитания слуха, некоторые педагоги чрезмерно увлеклись одной из зарубежных систем — релятивной. Вместо того чтобы, основательно изучив ее, использовать в своей работе сильные стороны этой системы, менее разработанные у нас (наглядность, целесообразную последовательность тем, взаимодействие звуковысотной и метроритмической стороны музыки), они отбросили наши национальные традиции и целиком переключились на венгерскую систему.

В ряде учебных заведений по этой системе проводились занятия с большими коллективами. Работа велась без научного обоснования подобной практики и без соответствующих пособий. Результаты эксперимента оказались явно несостоятельными (Латвийская консерватория, Московский педагогический институт им. В. И. Ленина).

---

[2] Конференция-семинар «Вопросы воспитания музыкального слуха» (Москва, 1963), конференции педагогов музыкальных училищ и консерваторий Закавказья (Тбилиси, 1967, 1971), конференция педагогов музыкальных училищ и консерваторий Белоруссии (Минск, 1968), конференция педагогов музыкальных десятилеток (Москва, 1969), семинар педагогов музыкальных училищ Казахстана и Средней Азии (Алма-Ата, 1969, 1974) и другие.

[3] См. об этом: Система детского музыкального воспитания Карла Орфа. Ред. Л. Баренбойм. М., 1970.

[4] См. об этом: Вопросы методики воспитания слуха. Отв. ред. А. Л. Островский. Л., 1967.

Предметом особых забот должно быть воспитание молодых педагогов в духе высокой идейности и настоящего профессионализма. Здесь полузнания могут принести серьезный ущерб всему делу развития музыкальной культуры.

Нужно хорошо помнить, что буржуазная пропаганда активна и агрессивна. Вследствие этого в нашу среду проникли идеи модернизма, нигилистического отношения к искусству прошлого, к замечательным традициям. Модернисты настойчиво пропагандируют свое художественное credo. По мысли некоторых буржуазных педагогов, примыкающих к «авангарду новаторов», следует по-новому воспитывать слух детей, чтобы они скорее начали понимать авангардистскую музыку.

Так, например, Патрик Карниги, музыкальный критик газет «Таймс» и «Обсервер», в статье «Композитор в школе»[5] проводит мысль, что для того, чтобы воспитывать слух детей в современном духе, необходимо давать им на уроках сольфеджио новые звуковые эффекты, полученные с помощью различных ударных инструментов и путем изменения скоростей магнитофона, на котором была записана музыка. Он пишет: «Если в классе во время урока раздается внезапно какой-то звук (скажем, скрип стула или «хлестнет» о парту линейка), Джордж Селф (учитель «новой школьной музыки».— *А. А.*) не станет журить ребенка за такое нарушение дисциплины, а заставит его связать этот звук с проходившим в это время музыкальным занятием».

В статье ясно указывается, на какой «музыкальный материал» опираются учителя «нового направления». Это становится особенно понятным, если учесть, что сочинения Моцарта, Гайдна, Бетховена, Шуберта названы здесь «духовной похлебкой», «бедной эмоциями».

Конечно, «импровизации» на звуках, добываемых стуком стульев, линеек и манипуляциями на магнитофоне, могут служить детскими играми и забавой, но они никак не могут стать серьезной основой для действительного воспитания детей, для осмысления музыкального искусства. Прошедшие такой «курс» вряд ли приблизятся к пониманию подлинной музыки.

На Западе сторонники «нового направления» считают, что то время, когда музыкальные школы и педагоги стояли на страже художественного вкуса и были хранителями музыкальных традиций, прошло. Однако президент организации ИСМЕ Френк Каллауэ (Австралия) в беседе с корреспондентом газеты «Советская культура» заявил: «Я не пророк. В наш век экспериментов трудно сказать, какой будет музыка и ее формы завтра. Однако, по-моему, мы всегда будем чувствовать непреходящую ценность великого наследия прошлого. И я не встревожен тем числом людей, которые считают, что пора пересмотреть взгляды на музыкальное воспитание. Я не верю, что большинство людей в восторге от авангардистских новаций в музыке. Думаю, что время будет лучшим арбитром в этом споре»[6]. Мы целиком разделяем мнение известного музыкального деятеля.

Нам важно определить свои позиции относительно многих проблем музыкального искусства, которые в настоящее время возникают с особой остротой.

---

[5] «Англия», 1969, № 1, с. 37.

[6] Из сказки в жизнь. — «Советская культура», 1970, 14 июля.

Воспитание слуха в нашей стране, как известно, основывается на изучении лада и тональности, и эта система развита и обоснована в достаточной степени. Но мы знаем также, как один и тот же предмет при одной и той же методике в действительности изучается и усваивается совершенно по-разному. Например, учащиеся дирижерско-хоровой, музыковедческой и большей части исполнительских специальностей в достаточной степени обучены: они слышат, профессионально оценивают музыку. Вместе с тем определенная часть учащихся — вокалисты и духовики — подготовлена слабо. Это объясняется не только тем, что последние довольно поздно начинают учиться, не только несовершенством методики преподавания сольфеджио, но и прежде всего их непониманием и недооценкой значения сольфеджио. Самый идеальный метод может быть опрокинут жизнью, если нет объективных условий для применения полученных знаний на практике. Уровень знаний учащихся в значительной мере зависит от их требований, которые к ним предъявляются.

Каждый музыкант должен понимать и слышать музыку. Если он играет или поет, не осознав законов метроритма, гармонии, формы и других элементов музыкального искусства, значит он предоставляет все дело только слуху и интуиции. Конечно, отличный музыкальный слух и интуиция выручают способного ученика, но кто же не согласится с тем, что он еще скорее и лучше поймет музыку, если изучит ее закономерности? Поэтому учебная дисциплина, способствующая развитию музыкального слуха, должна быть признана равноправной, если не ведущей, в цикле специальных предметов.

Настоящий сборник посвящен проблемам воспитания слуха. Из семи статей, включенных в сборник, три отражают различные методологические стороны курса сольфеджио.

В статье Т. Мюллера поднимается актуальный вопрос о различных взглядах на основополагающий метод в курсе сольфеджио в связи с эволюцией музыкального мышления, «ознаменованной появлением произведений с усложненными интонациями и ослабленной ладовой централизацией». Автор вступает в спор с теми, кто считает, что в курсе сольфеджио необходимо для понимания современной музыки преодолеть «ладовую инерцию». Всесторонне рассматривая это положение, автор статьи приходит к выводу, что преодоление «ладовой инерции» не только не требуется, но, наоборот, необходимо более глубокое изучение ладовых систем во всей их широте.

Неоднократно на различных конференциях по вопросам воспитания слуха происходили принципиальные споры об интервале, ставился вопрос о том, как следует изучать интервал — в ладу или «вне лада». В своей статье «Взаимосвязи интервальных и ступеневых представлений в развитии музыкального слуха» Е. Назайкинский дает научно обоснованный обстоятельный ответ на вопрос. Его статья, в отличие от других, представленных в сборнике, носит теоретический характер, однако читатель найдет здесь немало полезных советов и рекомендаций по вопросам воспитания слуха.

Горячие споры не стихают у нас до сих пор и по поводу преподавания венгерской релятивной системы в начальном музыкальном образовании. Этой проблеме посвящена статья «Об абсолютной и релятивной системах курса сольфеджио» редактора настоящего сборника. Нет сомнений, что в этой системе имеются положительные стороны, о чем выше было сказано, однако механически переносить упомянутую систему на нашу почву в ущерб отечественным традициям нельзя.

В работе опытного педагога-хормейстера В. Балашова обобщаются интересные моменты связи сольфеджио со специальностью в классе хорового дирижирования.

Остальные статьи связаны с практической деятельностью наших известных педагогов-сольфеджистов: доцентов и преподавателей Московской консерватории Д. Блюма, Б. Алексеева, А. Мясоедова. В их статьях даются практические советы и рекомендации по этому курсу.

В предлагаемых читателю работах излагаются не только методические вопросы, связанные с сольфеджио, но и вопросы эстетики, теории и истории предмета. В своих статьях авторы стремятся показать, как они проводят свои занятия на основе замечательных традиций, имеющихся у нас в стране, углубляя и развивая эти традиции, опираясь на диалектику природы музыкального звука, музыкального языка и его дальнейшего развития.

Сборник в целом отнюдь не претендует на какую бы то ни было единственную форму решения методики курса сольфеджио. Наоборот, в этом вопросе мы стоим за разнообразие форм работы: чем больше их, тем богаче результаты обучения. Однако основа курса, по нашему мнению, должна быть единой, опирающейся на марксистско-ленинское учение о методе.

Главная цель настоящего сборника состоит как раз в том, чтобы стимулировать обмен мнениями по вопросам методики курса сольфеджио.

А. Агажанов

Мюллер Т.

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ СОЛЬФЕДЖИО

О связи слуха и памяти с сознанием в образовании музыканта-профессионала

В сложный комплекс музыкальных данных, необходимых для получения профессионального музыкального образования, входят не только развитые слух, память, чувство ритма, но и известный музыкальный жизненный опыт (в частности, опыт проявления эмоциональности, музыкальности), а также хорошая координация между слухом, зрением и моторикой. Лишь совместные усилия педагогов по специальности, музыкально-теоретическим и историческим предметам дают полноценный эффект в процессе становления молодого музыканта.

Поэтому большинство педагогов заинтересовано в обогащении методики обучения будущих музыкантов-профессионалов. В этой области издано немало интересных работ. Свидетельством активного процесса расширения научно-методической проблематики является и ряд трудов последних десятилетий, посвященных вопросам сольфеджио вообще и музыкальному диктанту в особенности[1].

Однако далеко не каждый педагог уделяет должное внимание всем компонентам комплекса музыкальных данных и знаний. Нередко встречаются преподаватели, которые не придают большого значения приобретению учащимися глубоких профессиональных музыкально-теоретических и исторических познаний, мало способствуют развитию у них стремления к осознанию процессов восприятия, творчества, исполнительства, общей

[1] В этой связи заслуживают внимания следующие издания: Островский А. Методика теории музыки и сольфеджио. Л., 1970; Давыдова Е. Методика преподавания музыкального диктанта. М., 1975; Серединская В. Развитие внутреннего слуха в классах сольфеджио. М., 1962; Агажанов А. Курс сольфеджио. Вып. 1 — М., 1974, вып. 2 — М., 1975; Методические записки по вопросам музыкального образования. Ред. Н. Фишман. М., 1966; Мюллер Т. Трехголосные диктанты. Изд. 2-е. М., 1967; Алексеев Б., Блюм Д. Систематический курс музыкального диктанта. М., 1969; Методическое пособие по музыкальному диктанту. Ред. Л. Фокина. М., 1969; Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия. М. 1972 и др.

музыкальности, то есть той сферы, которая составляет основу профессионализма. Нередко мы довольствуемся богатыми природными данными воспитуемого и недостаточно следим за тем, чтобы накопление чисто музыкального опыта подкреплялось углублением знаний и было связано с различными сторонами единого процесса профессионального образования и воспитания.

Настоящая статья ставит своей целью обратить внимание педагогов на проблематику, связанную с профессиональным музыкальным образованием, с развитием всего комплекса музыкальных данных обучаемых музыке. Слух, память и сознание в их тесной связи составляют основу развития музыкального мышления музыканта-профессионала.

Все звуковые явления мы воспринимаем органами слуха. В зависимости от природных данных и профессии человека слух может быть более или менее острым, фиксирующим мельчайшие, едва уловимые шорохи, или, наоборот, не замечающим их. Воспринимаемые знакомые звуковые явления сигнализируют человеку о происходящих событиях, незнакомые — настораживают, требуют выяснения их причины, анализа и оценки, после чего становятся знакомыми, обогатившими память воспринимающего. Человек, не накопивший в своей памяти слухового опыта и, следовательно, лишенный возможности классификации воспринимаемых сигналов, окажется совершенно беспомощным в оценке звуковых явлений.

В восприятии и *понимании* музыки, особенно в оценке новых музыкальных произведений, положение аналогичное. Всякое осмысленное восприятие музыки зависит в первую очередь от музыкального жизненного опыта и осознания слуховых явлений, следовательно, от накопленного и систематизированного в памяти богатства образцов художественных явлений. Непосредственные впечатления как бы вышиваются по канве, образуемой из «отстоявшихся в сознании общих представлений и образных характеристик, оцениваются с их позиций и только таким образом осмысливаются в художественном отношении»[2].

Процесс восприятия и оценки музыкального произведения при всей общности черт у разных лиц весьма индивидуален. Так, например, он различен у музыканта-профессионала и у музыканта-любителя. Своеобразие проявляется прежде всего в мере участия в этом процессе *сознания* (абстрактно-логического мышления). Музыкальный опыт, накопленный в памяти музыканта-профессионала, множество художественных образов, осознанных и оцененных им с профессиональных позиций, дают довольно точное представление о содержании, ценности, стилистических особенностях, значении в истории музыки и сред-

[2] Тюлин Ю. Учение о гармонии. М., 1966, с. 74—75.

ствах выражения данного художественного явления. У музыканта-любителя мера осознанности, как и обоснованности оценок, как правило, значительно ниже.

Характеризуя музыкальную память, необходимо подчеркнуть, что она всегда представляет собой единство, в котором в каждом конкретном случае взаимодействие компонентов индивидуально, любой из них может оказаться на первом плане.

Память музыканта-профессионала в немалой степени зависит от направленности ее развития в детском и юношеском возрасте. Многократные наблюдения и опыты показали, что, например, у исполнителей, хотя и далеко не всегда осознанно, развивается преимущественно моторная (двигательная) память. Развитость этого вида памяти характерна и для непрофессиональных музыкантов. Аналогично обстоит дело и с так называемой слуховой памятью, с достоверным представлением звучания произведения, позволяющим моментально фиксировать неточности в интонации, темповых, регистровых, штриховых, фразировочных подробностях исполнения произведения, его исполнительской трактовки, в понимании образного содержания. Этот вид памяти, как правило, выше и точнее у профессионалов. Слуховая память является основой как абсолютного, так и относительного музыкального слуха. Нередко без специальных упражнений, так сказать, стихийно развивается зрительная память. Музыкант прочно запоминает «картину» нотной записи, иногда и «клавиатурное изображение» течения музыки, исполняя же затем произведение, считывает его с этих «картин», находящихся перед его мысленным взором.

Но зрительную память нужно развивать и специально. Это делается по-разному. Так, в классах педагогов школы Сафонова практиковались (и давали замечательные разультаты) проводимые с самых начальных занятий упражнения для развития именно зрительной памяти. Прежде чем исполнить на инструменте упражнение, ребенок должен был записать его по памяти. Подвинутым ученикам не составляло труда записать любое место крупного произведения.

Все отмеченные виды памяти могут быть почти одинаковы у профессионала и у любителя, хотя для профессионала участие сознания становится в большей степени правилом и при «стихийном» запоминании.

Знание музыкального произведения, основанное только на прослушиваниях (даже с нотами в руках), оказывается обычно менее прочным, чем приобретенное посредством проигрывания. «Картина» нотной записи вызывает у опытного исполнителя не только слуховые представления о звучании, но и двигательные, мышечные ощущения процесса исполнения.

Практика показывает, что опора на моторную память при слабой поддержке других видов памяти весьма ненадежна.

Нельзя надеяться и на одну зрительную память, если она не опирается на слуховые и моторные представления, вызываемые «картиной» нотной записи. Сочетание видов памяти, их единство может иметь множество индивидуальных оттенков — от господства одного из них (например, моторной памяти) до относительно полного или равноправного их сочетания.

Итак, профессиональная память отличается от памяти непрофессионала прочной опорой на **понимание** явлений, на абстрактно-логическое мышление. Профессиональная память обязательно связана с умением анализировать, обогащена знанием средств выразительности в различных стилях.

Процесс запоминания произведения, подкрепленный подробным анализом, оказывается не только более быстрым, но и более прочным, чем заучивание с преимущественной опорой на моторную, зрительную или слуховую память. Выявление внутренней логики структуры произведения, его индивидуальных особенностей в сочетании средств выразительности, нахождение черт нового в его связи с традицией, подробное рассмотрение основных образных характеристик и линий их развития — все это способствует нахождению собственного исполнительского толкования творческого замысла композитора.

Координация видов памяти и сознания также индивидуальна. Мы иногда встречаемся с музыкантами, блестяще читающими с листа. Быстрота реакции «вижу — исполняю» во многом зависит от конституционных типологических особенностей человека, его нервной системы. Но она может быть в большей мере достигнута и развита упражнениями, которые окажутся тем эффективнее, чем основательнее участвует в них сознание, чем подробнее выполнен предшествующий анализ, чем совершеннее техника последнего. Связь моторной (мышечной) памяти с сознанием, зрительными и слуховыми представлениями для музыканта один из решающих моментов. Именно на прочной связи сознательной памяти и аппарата (умении начать исполнение с любого такта или аккорда любого раздела произведения) строили свои занятия в классе со студентами известные педагоги: Сафонов, Игумнов, Нейгауз.

Механика связи различных видов памяти получает сильное подкрепление, если сознание активно, если доведен до возможного совершенства, до предельной быстроты анализ, осознание «нотной картины» слухового представления. В концертмейстерских классах необходимо и приобретение свободы в транспозиции, которая достигается главным образом при опоре на гармонический анализ.

Особенно существенна выработка прочной координации между слухом (представлением) и голосом (аппаратом) у певца. Множество практических опытов показало, что если такая координация не выработана в детстве, то в юношеском возрасте она достигается с трудом, а у взрослых недостижима вовсе.

Даже среди музыкантов, обладающих превосходной памятью, приходится иногда сталкиваться с отсутствием координации слуха с голосом. Чаще всего это свидетельствует о том, что в детстве ребенок не был приучен петь и, следовательно, у него не развита моторная память, нет мышечных ощущений, связанных со слуховыми представлениями (или эти мышечные ощущения им не соответствуют). Нередко в таких случаях нет даже навыка в нужном для пения способе дыхания.

Необходимость связи видов памяти с сознанием доказывается в первую очередь тем, что память человека не может охватить все (как энциклопедия), хотя и встречаются лица, в памяти которых накоплено исключительное множество фактов. Но, как правило, такое накопление совершается в ущерб широте обобщений, тормозит творческую фантазию.

Для педагога, в том числе по музыкально-историческим предметам, чрезвычайно важно наполнение музыкальной памяти строго отобранными художественными образцами и сведениями (обобщениями), отражающими не только исторический процесс развития искусства, но и процесс постепенной концентрации стилистических признаков, их взаимодействие и смену. Как известно, новое рождается на базе и в недрах старого. Художник, полностью оторвавшийся в своем мышлении от опоры на отстоявшиеся в общественном сознании представления, окажется надолго непонятым своими слушателями. Все сказанное имеет прямое отношение к сольфеджио, к методике преподавания этого предмета буквально на всех этапах.

Музыка — искусство интонирования — воплощает художественный образ в музыкальных звуках. Оно основано на звуковысотной, интервальной и ладовой определенности, где лад понимается не как звукоряд равноправных ступеней, а «как логически дифференцированная система качественных взаимоотношений тонов» [3]. Рождение музыкального искусства, как продукта индивидуальной или коллективной деятельности, как результата творчества, тесно связано с появлением ладового мышления, которое закреплено в музыкальном опыте тысячелетий. Ладовая основа музыки включает логически дифференцированные системы от самых простых до очень сложных, где имеет место широчайшее развитие ладовой периферии, сложный и богатый процесс раскрытия диалектических взаимоотношений ее компонентов.

Вся история музыки свидетельствует о наличии в любом музыкальном произведении ладовой основы, то есть системы функционально связанных звуков определенной высоты [4]. От двух- и трехзвучных микроладовых образований до ангемитонной пентатоники и полной диатоники, от ограниченного хроматизма до полной хроматизации — вел, конечно, не прямолинейный путь развития музыкального мышления. Путь постоянного обогащения ладофункциональных и фонических средств, попеременного выдвижения в различных стилях на первый план отдельных элементов или их групп, сообразно требованиям содержания, шел от совершенных консонансов (их параллелизмов) к терцовости, к трезвучию и его обращениям. Заметно, как от относительного равноправия кварто-квинтовых, терцовых и секундовых отношений аккордов времен расцвета вокальной полифонии шел процесс постепенного усиления роли кварто-квинтовых соотношений. Очевидно, что значение последних нарастало благодаря их лапидарной активности в процессе ладовой централизации. Всему этому сопутствует не только нарастание вводнотонности, влекущее за собой модуляционную и альтерационную хроматику, но и развитие ладовой периферии, как и нарастание роли неаккордовой и аккордовой диссонантности вплоть до полифункциональных и политональных явлений. В крупных музыкальных формах классиков, а затем, особенно, у романтиков этот процесс дополняется усилением внимания к фонизму (гармонической краске). Здесь увеличивается не только роль далеких постепенных и ускоренных (энгармонических и мелодических) модуляций и сопоставлений тональностей, требующих быстрых (моментальных) переключений сознания, но и значение голосоведения и активизации компонентов музыкальной ткани вплоть до полифонизации гармонической фактуры. В определенных стилях приобретает большое выразительное значение потенциальная и действительная функциональная многозначность ступеней и гармоний.

В воспитании музыкального сознания необходимо учитывать процесс постепенного усложнения музыкальных средств выражения и отразить его в подборе изучаемого музыкального материала. Лишь в таком случае осмысленное усвоение музыки и приобретение навыков в сознательном восприятии все новых и более сложных произведений может быть успешным, базирующимся на постоянном обогащении памяти различными музыкальными явлениями в их логической связи.

Такое понимание существа системы музыкального воспитания лежит и в основании выбора «исходного момента» для построения курсов сольфеджио. При этом, кроме того, учитывается опыт детей, приобретаемый ими в детском саду и дома.

В разных национальных школах эти исходные моменты отличаются в деталях, но везде находятся на ладовых позициях [5]. В Венгрии, например, долгое время начинали обучение с разновидности ангемитонной пентатоники, строили его почти исклю-

[3] Тюлин Ю. Учение о гармонии, с. 79.

[4] Если встречается глиссандирование, то оно заполняет расстояние между опорными звуками, составляющими систему.

[5] Весьма интересны в этом плане доклады Петера Коха (ФРГ) и Матио Раутио (Финляндия) на Нью-Йоркском конгрессе ИСМЕ, где они сообщили о полном провале попыток воспитания детей на материале, лишенном ладовой организации.

чительно на материале венгерского народного песнетворчества[6]. Встречаются и пособия по сольфеджио, где изучение ладовых систем начинается на материале, представляющем микросистемы[7].

Все национальные музыкальные культуры основываются на ладовых системах, где так или иначе проявляются различные наклонения, неодинаковая интенсивность ладовой централизации, большее или меньшее значение вводнотонности. Наше сравнительное музыкознание в ряде областей продвинулось вперед, но в сфере сравнительного изучения народно-песенного творчества различных народов сделаны лишь первые шаги. Материала же в этой области более чем достаточно.

В принятых у нас программах и учебных пособиях, как и в проверенных многолетним опытом учебных планах, рекомендуется начинать занятия сольфеджио с диатоники, которая вначале может быть и неполной. Такое начало оправдано музыкальным опытом ребенка, ладотональной организацией окружающего его музыкального материала (звучания).

Построение курсов сольфеджио на материале с четкой ладовой централизацией дает возможность совместного теоретического и практического изучения функциональных и фонических свойств интервалов, аккордов и созвучий. Если в методике сольфеджио XIX — начала XX века особое внимание оказывалось изучению интервалики, которая затем рассматривалась на ступенях лада, то в советское время в методике сольфеджио делается акцент на усвоении ладотональности как дифференцированной системы, включающей и все интервальное богатство. Изучение интервалов в полном отрыве от лада невозможно, так как любой изолированный интервал неминуемо воспринимается в одном из его ладовых значений, которое сохраняется до тех пор, пока в его музыкальном «окружении» (контексте) не возникнут новые условия, требующие его переосмысления.

Сказанное относится и к аккордам, неправомерно с точки зрения их начального восприятия названных Шёнбергом в его учении о гармонии «блуждающими» («wagierende»[8]). И увеличенные трезвучия, и уменьшенные септаккорды, как и другие аккорды, легкостью энгармонических замен способствующие стремительным модуляциям (переключениям), воспринимаются

[6] В настоящее время венгерские педагоги используют в своих начальных занятиях не только венгерский народно-песенный материал, основанный на ангемитонике. Как сообщила М. Савои на VII конгрессе ММС в Москве в октябре 1971 г., у детей, воспитанных на столь ограниченном материале, впоследствии отсутствовала способность понимать, например, творчество полифонистов и даже классиков.

[7] См., например: Хвостенко В. Сольфеджио (одноголосное) на материале мелодий народов СССР, вып. 1. М., 1969.

[8] Schönberg A. Harmonielehre. 3. vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig, 1922, S. 12.

в одном из возможных ладовых значений, а лишь затем переосмысливаются.

Правильно построенный курс и продуманная с этих позиций методика сольфеджио должны с самого начала, на всех этапах гибко сочетать изучение двух сторон — фонизма и функциональности интервалов, аккордов и созвучий. Учебные пособия Климова[9], Драгомирова[10] и Ладухина[11] являются (особенно в первых частях) превосходным доказательством целесообразности соединения методик изучения ладотональной системы и фонизма интервалики. В различной последовательности и в различных сочетаниях с изучением метроритма эта традиция мастеров прошлого отражена в учебниках и учебных пособиях В. В. Соколова[12], А. П. Агажанова, А. Л. Островского, как и во многих пособиях других современных авторов. Предполагает (хотя прямо об этом и не говорится) совместное изучение ладовой организации и фонизма созвучий превосходное пособие В. В. Хвостенко[13].

В связи с изучением интонационно усложненных произведений, в которых ослаблена ладовая централизация, предельно увеличена хроматика, усилена роль фонизма созвучий и находят применение полигармонии, как и элементы политональности, в вопросах методики сольфеджио возникли новые проблемы.

На что опираться в разучивании (интонировании, пении по нотам) подобных произведений или их частей? Анализ таких произведений показывает, что за редкими исключениями в них имеет место быстрая смена «следов» тональностей, показываемых мелодическими оборотами (иногда несколькими или даже одиночными сложными созвучиями), не доводимых до закрепления (появления) тонального центра, что в какой-то степени встречается даже в произведениях классиков и романтиков.

В главной партии первой части Двадцать первой сонаты Бетховена тональности соль мажор и фа мажор (каждая из них представлена последовательностью $S - D_2 - T_6$) оказываются соответственно доминантой и субдоминантой высшего порядка в тональности до мажор (см. пример 1).

А в романсе «Благословляю вас, леса» Чайковского (см. пример 2) быстро сменяют друг друга родственные к ре мажору тональности, которые даны большей частью без их тоник, но превосходно прослушиваются.
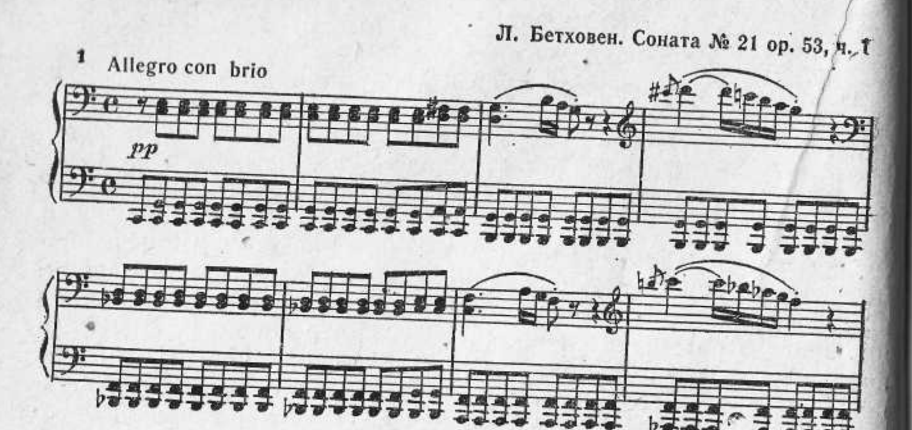
[9] Климов М. Первоначальное сольфеджио. М.—Л., 1939.
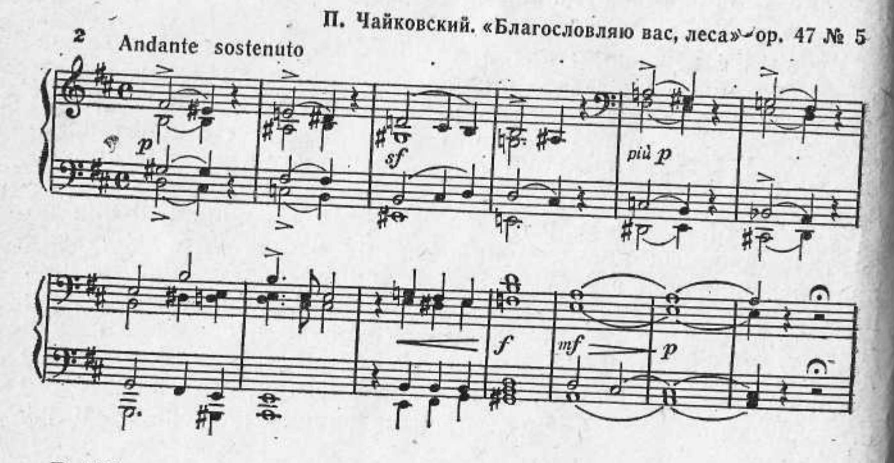
[10] Драгомиров П. Учебник сольфеджио. М., 1965.

[11] Ладухин Н. Одноголосное сольфеджио. М., 1976.
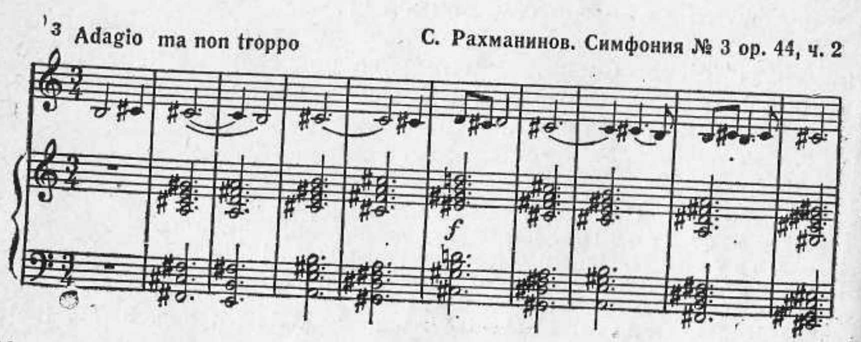
[12] Соколов В. Начальное сольфеджио. М., 1967.

[13] Хвостенко В. Сольфеджио (одноголосное) на материале мелодий народов СССР, вып. 1—М., 1969; вып. 2—М., 1964; вып. 3—М., 1961.





В XX веке ускорение смен признаков различных тональностей и возникновение полифункциональных и политональных образований встречаются значительно чаще, чем это имело место в XIX столетии.



Многотерцовые аккорды (нон-, ундецим- и терцдецимаккорды) весьма часто используются в таких расположениях, что происходит их расслоение на трезвучные или септаккордовые пласты, проявляющие свои функциональные признаки и вуалирующие, смягчающие тональные контуры и грани.

Так, начало второй части Третьей симфонии Рахманинова (см. пример 3) поручено валторне и арфам.

Арфа имеет фиксированную высоту звука в темперированном строе и поэтому лишена возможности интонационного обогащения, то есть подчеркивания ладотональных связей тонов системы. Другими словами, аккордовая последовательность, исполняемая на инструментах равномерной темперации, звучит интонационно более нейтрально, чем во втором проведении, где подключается струнная смычковая группа. Но уже в первом проведении мы наблюдаем «становление» и закрепление мелодического до-диез мажора — до-диез минора натурального. Если три начальных аккорда показывают ля мажор, а четвертый и пятый до-диез мажор, вступающий как доминантнонаккорд фа-диез минора, то последующие аккорды приводят к тоническому трезвучию (секстаккорду) до-диез мажора, сохраняющему, однако, и доминантовые признаки.

Повторяем, многотерцовые аккорды почти сплошь даны так, что каждый из них воспринимается не столько как нон- или ундецимаккорд, а и как бифункциональное образование. Дублировка арфы в последующем проведении смычковыми струнными дает интонационное обогащение, которое связано с тем, что эти инструменты не темперированы, их строй не фиксирован. Именно этот факт представляется решающим в том, что они являются душой инструментальной музыки. Мы убеждены, что равномерная темперация, одно из величайших достижений конца XVII века, вместе с тем, будучи абсолютизированной, оказалась в роли пособника в появлении атональных, додекафонных систем, произведений, чаще лишенных живой интонации. Для исполнения атональных произведений потребуется несколько больший акцент на фонизме интервалики и созвучий, но и здесь преодолевать ладовую инерцию нет необходимости. Наоборот, ладовое понимание этих интонаций окажется опорой хорошего исполнения.

В возникновении серийной музыки у А. Шёнберга, по-видимому, сыграло известную роль определение, например, уменьшенного вводного септаккорда и увеличенного трезвучия в темперированной системе как якобы «блуждающих» аккордов[14]. Очевидно, здесь произошла подмена момента восприятия созвучий (обязательно ладово детерминированного) чисто умозрительной оценкой их модуляционных возможностей в равномерно-темперированной системе. Только для намеренно атональной

[14] Schönberg A. Harmonielehre, S. 288, 292 u. f.

музыки безразлично, как записан звук. А музыканту-исполнителю вовсе не все равно, как записан, например, аккорд: *фа-диез — ля — до — ми-бемоль, фа-диез — ля — до — ре-диез* или *соль-бемоль — ля — до — ми-бемоль* или..., ибо он слышит его в первую очередь (по записи) по его роли в контексте, а затем лишь переосмысливает в новом значении. Это переосмысливание влечет за собой у образованного музыканта тот «микрон» изменения интонационной направленности энгармонически заменяемого звука, который и составляет живую интонацию, осмысленность, богатство эмоционально насыщенного исполнения.

Намеренное снижение роли функциональности, стремление к тому, чтобы избавиться при интонировании интервалов от их ладового осмысления, является всегда шагом в направлении интонационного обеднения исполнения. Нам представляется, что даже ту современную музыку, которая по самой своей конструкции, по замыслу требует выражения отрицательного, неживого, можно исполнить без специальных стремлений к абстрагированию от лада. Более нейтральный фонизм отдельных интервалов или преимущественная опора на фонизм интервалики и созвучий возникнут механически при отсутствии или предельной завуалированности ладотонального центра, то есть при отсутствии опоры в гармонии. Но отрицаемые вертикалью, временные (местные) ладовые опоры весьма часто ощутимы в горизонтали:
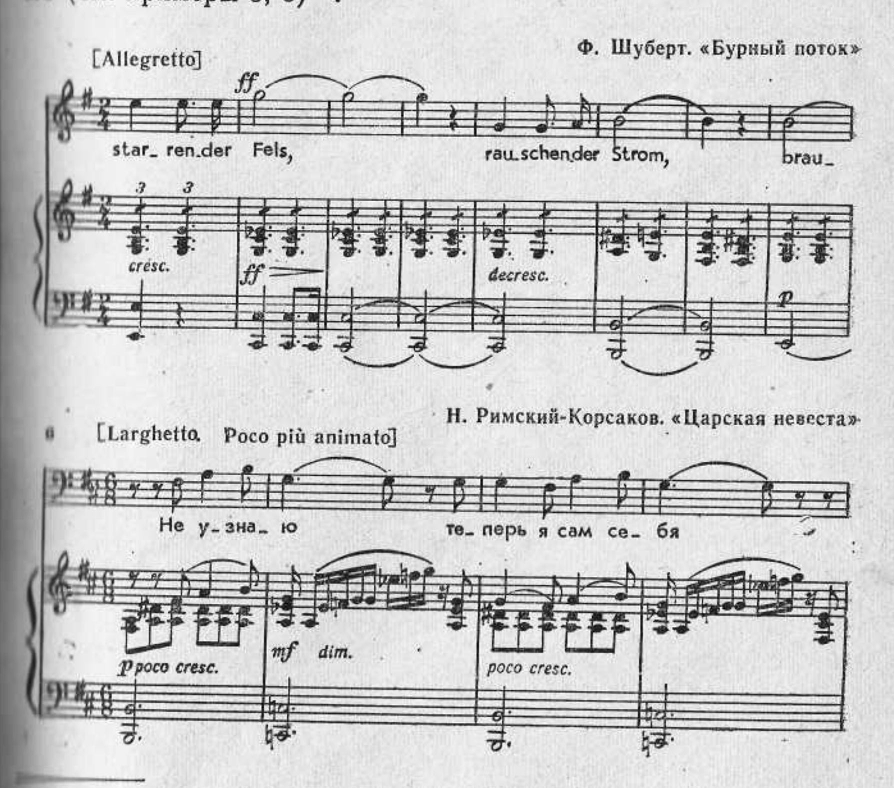
A. Webern. I Kantate op. 29

Хотя в данном примере структура созвучий, как и орфография, не способствует возникновению ощущения тоники *до*, в верхнем голосе мелодический оборот двутакта слышится именно в этой тональности. А изменение орфографии остальных голосов приблизит возможность мыслить и эти голоса в до мажоро-миноре.

Секстаккорд тоники *Cc* мог бы служить вполне логической цезурой и, следовательно, интонационным ориентиром. Если при интонировании данного трехтакта иметь это в виду, музыка выигрывает, обогащается.
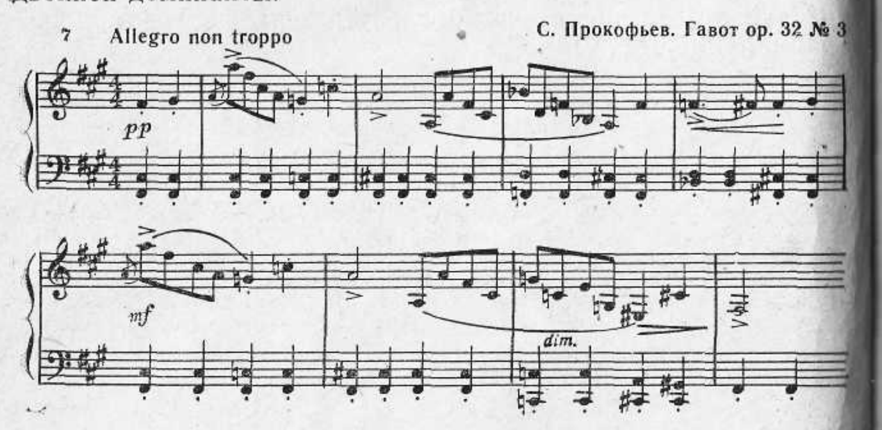
В последние десятилетия и годы мы многократно встречаемся с предложениями, направленными к реформации нотного письма [15]. Эти предложения, как правило, также связаны с неправильной оценкой существа роли равномерной темперации. Они отражают стремление к ее абсолютизации и выявляют непонимание тонкостей и богатства живой интонации ладово организованной музыки.

Нередко по-разному оцениваются явления художественной музыкальной литературы даже XIX века. Так, например, А. Л. Островский приводит в качестве примера, свидетельствующего об ослаблении вводнотонности в объединенном мажоро-миноре, отрывки, построенные на внутритональном энгармонизме (см. примеры 5, 6) [16].



[15] Множество таких предложений и разработок присылалось в Московскую консерваторию и Комитет по изобретениям.
[16] Вопросы методики воспитания слуха. Л., 1967, с. 8—9.

С нашей точки зрения, эти примеры свидетельствуют об обратном — о подчеркнутом использовании вводнотонности. Если аккорд вступил как доминантсептаккорд, мы слышим и вводный тон как таковой, а необычное разрешение воспринимаем как принадлежащее к разряду прерванных оборотов, которые подчеркиваются тем сильнее, чем больше происходит замен элементарного голосоведения. Композитор подчеркивает обычно записью различную интонационную направленность энгармонически заменяемых звуков, предписывая тем самым исполнителю интонационное различие. Лишь в фортепианной музыке иногда отступают от этого правила, считаясь с удобством чтения нот. По-видимому, из этих соображений Прокофьев в гавоте фа-диез минор (см. пример 7) записывает посредством трезвучия до мажор то, что на самом деле воспринимается как разновидность двойной доминанты.
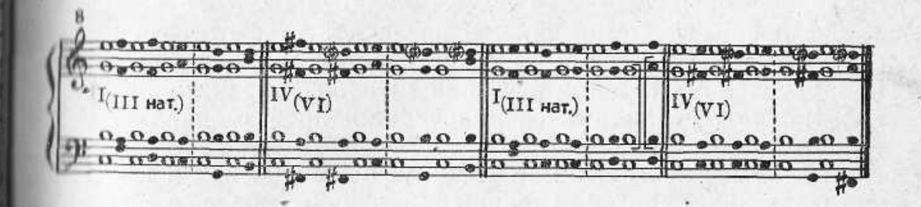


Преподаватели сольфеджио в вузах знают цену записанному строго с точки зрения интонационной направленности, так как в этих случаях особенно отчетливо проступает наличие координации зрительного (в нотной записи) и слухового представлений с мышечным ощущением, с одной стороны, и сознанием — с другой. Многие педагоги-сольфеджисты замечали, что длительная работа в классе над четкой интонационной направленностью, проводимая без помощи фортепиано, обычно приводит к ощущению неудовлетворенности звучанием даже очень хорошо настроенных фортепиано.

Все это свидетельствует о том, что нецелесообразно говорить об ослаблении вводнотонности не только в объединенных мажоро-минорных системах, но и в музыке, насыщенной хроматикой и диссонантными созвучиями, даже если вводные тоны не реализуют свое тяготение, то есть не разрешаются в свою тонику. На современном этапе развития музыкального мышления тоника (основная или местная), «управляющая» развитием, вовсе необязательно должна появляться; вполне достаточно, если она

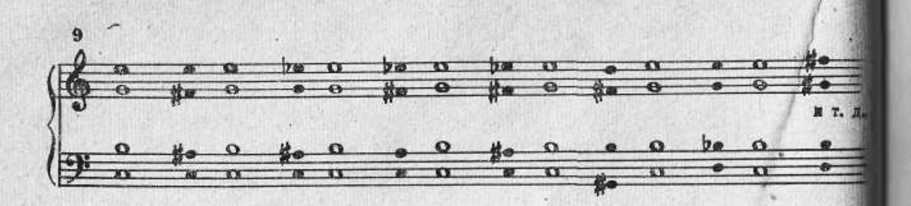
«прослушивается», то есть возникает в представлении. Степень диссонантности музыкальной ткани нарастает нередко в результате систематических замен ожидаемого разрешения созвучиями, включающими следы ожидавшегося аккорда. В одном случае композитор оказывает предпочтение кварто-квинтовым, в другом терцовым или секундовым соотношениям созвучий, сгущает диссонантность или разряжает ее. Точно так же композитор отбирает те или иные типы голосоведения и взаимоотношения голосов. Именно они не только в большой степени определяют собой акценты на функциональности или на фонизме созвучий, *но и имеют прямое отношение к работе по усвоению* слухом музыкальных произведений. Так, например, применение дублировки мелодии снимает самостоятельность дублирующего голоса, заставляет его двигаться нередко вопреки функциональной логике ради фонического эффекта самой дублировки.

Основой подготовки учащихся к интонированию гармонически или мелодически сложной музыки должно быть очень гибкое и вместе с тем тесное сочетание опоры на широкое ладотональное мышление, охватывающее по возможности всю ладовую периферию, с вниманием к фонизму созвучий. Нужна выработка прочных навыков быстрого анализа и уверенного определения на слух явных и потенциальных, основных и переменных мелодических и гармонических функций. Обойтись усвоением *лишь основных ладотональных разновидностей*, только автентических функциональных соотношений, элементарных разрешений аккордовых диссонансов нельзя. Нужен широкий охват явлений, систематизированный процесс обогащения знаний, памяти, навыков.
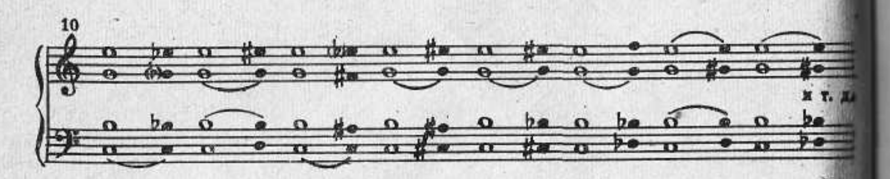
Упражнения, пение аккордов, любых септаккордов необходимо давать сначала с разрешениями в пять аккордов (расположенных квартой выше, секундой выше, терцией ниже, затем квартой ниже и секундой ниже), а позже с переходами в септаккорды таких же отношений:



Все это необходимо отрабатывать с каждым септаккордом и во всех тональностях, где данный септаккорд встречается. Затем проделывать все то же с применением различных хроматизмов, выходом за пределы диатоники и диатонического родства тональностей:



Кроме упражнений в пении модуляций в далекие тональности, помимо постепенных (через промежуточные тональности) и энгармонических, весьма полезны модуляции «по внешней связи», то есть по теории модуляции Чайковского[17] (см. пример 10).



Такие модуляции близки к практике модулирования в развивающих частях форм, а в конце XIX—XX веке — нередко и экспозиционного развития. Они способствуют расширению представления о тональных взаимоотношениях и усвоению техники их непосредственной связи.

Все намеченные упражнения в неменьшей степени должны фигурировать в качестве основы подбора примеров для слухового анализа, и здесь желательны не только специально для этого сочиненные образцы, но и вычленения из художественных произведений.

Понимание музыкального произведения, усвоение и раскрытие его содержания, определение структуры, средств выразительности достигается в процессе быстрого анализа, сопоставления в памяти, а затем синтезе. Анализировать звучащую мелодию проще, чем гармонию. В последней участвует в одновременности больше звуковых компонентов. Этим обоснована градация уровней и глубины изучения явлений, отраженная в программах для различных специальностей профессиональных музыкантов.

В целом в программах и учебных пособиях, как и в научно-методических работах, изданных в нашей стране, излагаются весьма близкие точки зрения в области развития музыкального слуха, ладового мышления и выработки навыков.
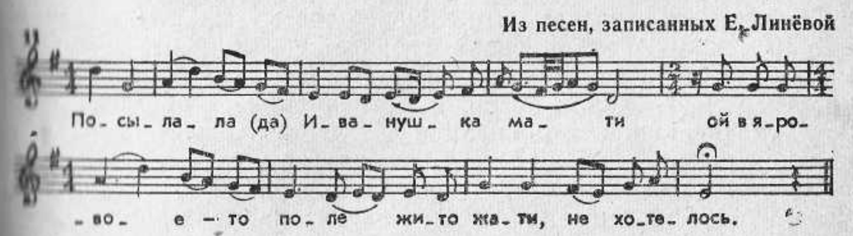
[17] Основой теории «непосредственной» модуляции Чайковского служит гармоническое соединение модулирующего аккорда, преимущественно доминантового значения, с предшествующим ему трезвучием или септаккордом.

Лишь в конце второго издания «Методики теории музыки и сольфеджио» А. Л. Островского включена статья «О преодолении ладовой инерции при восприятии и интонировании современной музыки»[18]. В статье проводится идея, отраженная уже в самом ее заглавии. Автор характеризует развитие слуха (музыкального мышления) как постоянный процесс образования стереотипов и их преодоления и приходит на этом основании к мысли о необходимости преодолеть инерцию лада у лиц, слух и мышление которых воспитывались на основе ладовой системы.

Мы не согласны с некоторыми положениями статьи А. Л. Островского.

Для восприятия и интонирования современной музыки не требуется преодоления инерции лада, а наоборот, необходимо очень глубокое изучение ладовых систем со всей широтой их ладовой периферии, сложнейшими альтерационными явлениями, техникой внезапных переключений, энгармонизмов и сопоставлений. Тем более, мы не считаем, что для процесса обогащения памяти и выработки профессиональных навыков, для процесса глубокого изучения явлений нужно постоянное преодоление инерции предыдущего. Мы считаем, что процесс наращивания опыта, знаний, навыков совершается при опоре на предыдущее на основе познания нового и овладения им с помощью сравнения.

В некоторых народно-песенных культурах, сохранивших следы ангемитонных ладовых структур, удержалось в качестве типических признаков своеобразное отношение к вводнотонности, выражающееся, например, в русских народных песнях определенных областей в меньшей устойчивости натурального мажора, преобладании эолийского и дорийского миноров, миксолидийского мажора. В песнях, опирающихся на натуральный мажор, подчеркнутое появление VII ступени, как правило, приводит к смене опоры, к модуляции или отклонению в тональность, где данный звук не является вводным тоном (см. пример 11).



Характеристика музыкального мышления в различных музыкальных культурах свидетельствует, с одной стороны, о заметном объективном значении вводного тона в процессе ладовой централизации, а с другой — о своеобразной его роли в куль-

[18] Эта статья ранее была опубликована в кн.: Вопросы методики воспитания слуха. Л., 1967.

турах, где путь развития ладового мышления не привел к такой централизации, где (как в русской народной песне) сохранилась легкость смены опоры, «переливчатость», обилие ладовой переменности.

Творчество Прокофьева дает примеры исключительно богатого, разнообразного использования вводнотонности. В прокофьевских доминантах с большой силой отражена предельная активность вводного тона, захватившего в свою орбиту восходящего движения к тонике как бы дублирующие это движение повышенные квинту и септиму. Три верхних голоса доминанты с повышенными квинтой и септимой оказываются как бы олицетворением тоники в тональности вводного тона и впоследствии заявляют о своих потенциальных возможностях. Такие альтерации становятся характерной чертой и многих побочных доминант, которые, в свою очередь, проявляя потенциальные возможности превращения в местные тоники, сближают тональности, ранее признававшиеся предельно далекими. В своих фортепианных сочинениях Прокофьев записывает аккорды так, что посредством энгармонических замен нередко создает видимость появления новой тональности даже там, где функция двойной доминанты альтерированного, но замененного энгармонически аккорда вне всякого сомнения (см. пример 7). На другом полюсе, в диатонике Прокофьев близок к народно-песенному складу мышления, часто пользуется легкостью смен опоры, избегает вводнотонности (см., например, его «Память солнца» из Пяти стихотворений А. Ахматовой для голоса с фортепиано ор. 27 № 3, а также обработки русских народных песен для голоса с фортепиано ор. 104 № 1, 2, 8, 9).

Творческие поиски некоторых современных композиторов приводили и иногда приводят к выходу за пределы ладотональной организации, что нередко стоит уже на грани выхода за пределы музыки вообще. Мы убеждены, что не в этом направлении лежит путь в будущее музыки. Наше убеждение основано, в частности, на том, что крупнейшие музыканты, даже те, которые испытывали в своем творчестве различные новейшие методы, отошли от них или пользовались ими с позиции тонального мышления, с позиций интонационного обогащения, а не схематизации, нейтрализации и умерщвления живой музыкальной речи, требующей изобретения все новых «эрзацев».

Одним из основных приемов интонирования гармонически и мелодически обогащенной музыки нашего времени должна быть выработка навыков в быстрой и свободной ориентации в тональности, выработка техники быстрого переосмысления функций тонов и созвучий при быстрой смене тональных признаков. Это необходимо для действительно богатого, живого, художественного исполнения и осмысления музыкальных произведений советской и зарубежной музыки реалистического направления.

Назайкинский Е.

ВЗАИМОСВЯЗИ ИНТЕРВАЛЬНЫХ И СТУПЕНЕВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА

В практике преподавания сольфеджио, в теоретических работах, посвященных проблемам воспитания музыкального слуха, довольно часто встречается сопоставление двух различных способов исполнения и слухового анализа мелодических последовательностей. Один из них опирается на знание интервалов, другой — на ладовый звукоряд. Примеров, иллюстрирующих такое разграничение, можно найти достаточно много в теоретических работах по сольфеджио. Приведем один из них.

«...В начальном обучении, точнее — при освоении мелодий, не выходящих за пределы привычного для данного лица лада, — интервальный слух играет лишь второстепенную роль и может, как это ни странно звучит, даже отсутствовать, — пишет автор статьи „Абсолютная и относительная сольмизация" П. Вейс. — Зато интервальный слух совершенно необходим для освоения новых ладов, хроматизмов, любых видов модуляций (при перемене как ладового наклонения, так и тональности)» [1].

Разграничение здесь совершенно очевидно. Как и во многих других работах, оно дополняется указанием на связь двух компонентов слуха («Ладовое чувство и интервальный слух — различные, но тесно связанные друг с другом способности» [2]). Однако именно разграничение акцентируется в теоретической литературе, тогда как связи интервального и ступеневого компонентов остаются вне сферы детального анализа. Между тем точное подробное исследование взаимосвязей необходимо не только для того, чтобы пополнить теоретические представления о механизмах действия музыкального слуха, о его природе и функциях, но и для усовершенствования методики преподавания сольфеджио.

Анализу взаимосвязей интервальных и ступеневых представлений и посвящена настоящая статья.

По существу, два выделенных практикой и теорией компонента музыкального слуха отражают две различные стороны

[1] В кн.: Вопросы методики воспитания слуха. Л., 1967, с. 74.
[2] Там же.



ладовой организации музыки — интервальную структуру ладового звукоряда и функциональные взаимосвязи ступеней лада. Таким образом, опора на одну и ту же основу — на закономерности лада — и обеспечивает в принципе органическую связь интервального и ступеневого слуха. Однако общего указания на основу связи названных компонентов недостаточно для выяснения специфических закономерностей их взаимодействия, проявляющихся как в процессе развития музыкального слуха, так и в конкретных формах музыкальной деятельности, где то один, то другой компонент выходит на первый план. А ведь именно такого рода конкретизация и может дать материал, сколько-нибудь полезный для теории и практики сольфеджио.

Для того чтобы сформулировать задачу исследования, рассмотрим некоторые, связанные с практикой воспитания слуха, положения и теоретические вопросы.

Изучение фактических данных педагогической практики показывает, что ступеневый слух не может развиваться без всякой опоры на интервальные представления, и наоборот — интервальный слух должен базироваться на ступеневом. Отсюда неминуемо вытекает вопрос: если каждая сторона не может развиваться, не опираясь на другую, то не образуется ли здесь замкнутый круг: чтобы сформировать интервальный слух, нужно иметь ступеневые представления, а для того чтобы образовались последние — необходим интервальный слух. Этот вопрос обычно снимается указанием на то, что какой-то один из двух компонентов музыкального слуха все-таки является в процессе развития первичным, исходным. Именно такова основа приведенного выше утверждения П. Вейса, считающего, что первоначально интервальные представления могут даже отсутствовать, что они необходимы главным образом на более высоких ступенях развития музыкального слуха. Не существует вопроса и для участников теоретических споров по поводу большей или меньшей важности какой-либо стороны музыкального слуха, ибо в основе этих дискуссий также лежит признание первичности одной из сторон.

На наш взгляд, споры о первичности какого-либо компонента слуха не могут ни на йоту продвинуть вперед теорию и практику сольфеджио, ибо в действительности музыкальный слух изначально сочетает в себе оба упомянутых компонента, а вместе с тем, не только развитие, но и первоначальное формирование любого из них немыслимо без опоры на другой компонент.

Для того чтобы выяснить, каким же образом формируются и развиваются эти компоненты, необходимо детальное исследование их взаимосвязей, анализ самих понятий интервального и ступеневого слуха, рассмотрение связанных с ними разнообразных фактов музыкальной практики и теории, психологии восприятия. Все это и составляет задачу настоящей статьи.

Значительное место занимают в ней вопросы теории лада, раскрытие его структурных и функциональных закономерностей, отражающихся в специфических формах слуховой деятельности музыканта. Как подсказывает автору его педагогический опыт преподавания сольфеджио, теоретическая разработка этих вопросов может оказаться полезной для практики воспитания слуха.

Что же обычно имеется в виду, когда говорят об *интервальном* слухе, об интервальных представлениях музыканта? В первую очередь при этом подразумевается способность точно оценить или мысленно представить тот или иной конкретный музыкальный интервал, определить название, количественную и качественную характеристику, чистоту его интонирования.

В основе подобного рода специальных навыков лежит умение соотнести реально звучащий интервал с одним из запечатленных памятью интервалов, а также с обозначающим этот интервал названием. Для такого умения характерны два свойства: осознанность восприятия или представления и активность, произвольность, управляемость слухового действия.

Ясно, однако, что в данном случае речь идет лишь об одной из сравнительно высоких стадий развития интервального слуха. Вместе с тем, очевидно, что и уровни развития, и сфера действия интервального слуха значительно более широки и отнюдь не ограничены критериями осознанности и активности слухового действия. Так, например, уже способность узнать мелодию и заметить какие-либо неточности в воспроизведении ее звуковысотной линии, безусловно, основана на музыкальном слухе в целом, то есть включает в себя и интервальный компонент. Особенностью интервального слуха на такой более или менее низкой стадии развития является подсознательность перцептивных действий и отсутствие аналитических навыков. Слух не способен еще выделять те или иные интервалы и звуки-ступени, на которых строится мелодическая линия.

Добавим к этому, что для более детальной дифференциации различных уровней и форм проявления интервального слуха недостаточно учитывать лишь степень осознанности и произвольности слухового анализа при восприятии или воспроизведении музыкального интервала. Нужно также выявить и все те качественно и количественно определенные стороны и признаки музыкальных интервалов, которые были найдены музыкальной творческой практикой и используются в художественных целях, а следовательно, должны улавливаться музыкальным слухом.

Рассмотрим ряд свойств музыкального интервала, восприятие которых существенно в большей или меньшей степени для проникновения в характер музыки, в ее эмоциональную и логическую стороны.

1. Наиболее тесно связана со звуковой материей фоническая характеристика интервала. Фонизм интервала в некоторой степени аналогичен тембру звука[3]. Как известно, особенно ярко фонические свойства проявляются у гармонических интервалов. У мелодических же интервалов они в значительной степени ослабляются, а иногда и существенно меняются. Например, резкость звучания секунд в мелодическом поступенном движении исчезает. Она уступает место плавности, мягкости — качествам, создающим впечатление полного «перелива» звуковой «массы» из одного тона в другой.

Благодаря яркости фонизм гармонических интервалов легче улавливается слухом, тогда как фонические качества мелодических интервалов часто требуют уже особых слуховых навыков.

Фонизм в общем относится к специфическим свойствам интервала, менее других зависящим от привходящих факторов. И все же в самом фонизме можно выделить несколько составляющих его компонентов. Одни из них связаны с физической природой звуков, другие возникают в результате воздействия музыкального контекста, музыкальной системы и ряда общих апперцепционных факторов.

Рассмотрим с этой точки зрения октаву, дуодециму и квинту. В чистой октаве и чистой дуодециме благодаря физическим свойствам гармонического спектра звуков ощущается особая, почти материально осязаемая слитность, единство двузвучия, чистота, совершенство консонирования. Эти качества обеспечиваются полным совпадением гармоник верхнего звука с обертонами нижнего:

1 квинта октава дуодецима

В октаве и дуодециме все гармоники верхнего звука как бы содержатся в спектральном натуральном ряде нижнего. В квинте слитность несколько меньше, так как только четные гармоники верхнего звука совпадают с гармониками нижнего. Правда, ослабление слитности квинты (по сравнению с дуодецимой) в некоторой мере компенсируется другим физическим фактором — большей регистровой, а следовательно, и тембровой близостью звуков.

[3] Это сходство подтверждается и тем, что тембр одного звука во многом зависит от выделения тех или иных интервалов между обертонами, и тем, что изменение тембра влияет на фоническую характеристику интервалов и созвучий.

К чистоте и слитности звучания присоединяется в восприятии октавы, дуодецимы и квинты и другое качество, также связанное с физическими закономерностями, но в большей мере опирающееся на апперцепцию, на ассоциации — «пустотность», «воздушность» звучания.

Естественные предпосылки пустотного характера октав, дуодецим и квинт (а также отчасти и кварт) достаточно просты. В гулких, просторных, особенно в пустых помещениях (с заметной реверберацией) в спектрах звуков, отраженных от стен, потолка, украшений, выделяются по громкости первые три — четыре гармоники, между которыми как раз и возникают интервалы октавы, дуодецимы, квинты и кварты. Таким образом, воздушность, гулкость, пустотность, как качества самого помещения, благодаря многократным связям с выявляющими эти качества натуральными интервалами спектра, переносятся и на восприятие названных интервалов[4].

Описанная естественная предпосылка не является единственной основой пустотности. Другая предпосылка коренится в собственно музыкальном гармоническом опыте слушателя, в привычке к восприятию квинты и октавы как важнейших интервалов, образующих конструктивный остов аккорда. Если в обычных случаях аккордовая квинта «заполнена» терцовым тоном, то изолированный интервал может быть воспринят как гармонически «пустой», то есть как аккорд с «пропущенным» тоном[5].

Здесь, таким образом, фигурируют фактически три разных уровня фонической характеристичности интервалов. Первым, самым элементарным, и следовательно, доступным наибольшему числу слушателей, является уровень физический — материальные качества слитности и чистоты. Второй уровень — это уровень общих жизненных ассоциаций. Здесь пустотность выступает как актуализация впечатлений из сферы пространственно-слухового опыта. И, наконец, третий уровень — самый высокий и потому доступный лишь слушателям с музыкальным опытом — можно определить как уровень музыкально-языковой. На этом уровне в пустотности октавы и квинты наряду с особой воздушностью улавливается также и специфически музыкальная гармоническая «неполнота».

Таким образом, уже только для восприятия фонической стороны интервалов, то есть для одной из форм проявления интервального слуха, существенны разные уровни качественной определенности звучания. Полноценное, адекватное художест-

[4] Более детально эта особенность восприятия интервалов рассмотрена автором в кн.: О психологии музыкального восприятия. М., 1972, с. 133—138.

[5] См. об этом: Медушевский В. Консонанс и диссонанс как элементы музыкальной знаковой системы. — VI Всесоюзная Акустическая конференция, тезисы докладов. М., Акустический институт АН СССР, 1968, раздел К-1-8 (ротапринт).

венному замыслу восприятие музыки характеризуется сочетанием всех уровней. Но даже элементарного уровня достаточно, чтобы говорить о наличии интервально-фонического ощущения.

Все три уровня фонической характеристичности интервала так или иначе обнаруживают себя и в условиях музыкального контекста. Контекст может, например, усилить или ослабить описанные выше качества абсолютных и совершенных консонансов, может придать им тот или иной музыкально-смысловой оттенок. Кроме того, интервал в конкретных ладогармонических и фактурных условиях может приобретать и новые фонические качества, отсутствовавшие в изолированном двузвучии.

Наиболее существенными новыми, почти полностью определяемыми контекстом являются качества, которые можно по примеру И. Рачевой назвать ладофоническими[6]. Речь идет об относящихся к музыкально-языковому уровню характеристиках мажорности и минорности, функциональной мягкости или напряженности, консонантности и диссонантности, придающих звучанию особый колорит.

Так, например, в восприятие фонической характеристики октавы, завершающей минорное произведение, включаются минорный колорит, функциональный оттенок статичности, присущий заключительной тонике, и консонантность, которая даже при не очень чистом интонировании интервала и отсутствии физического консонирования (первый уровень) будет воспринята как свойственное всякой октаве музыкально-системное качество консонанса (третий уровень)[7].

Ясно, что благодаря контексту в оценке фонизма интервала с наибольшей яркостью проявляется взаимодействие собственно интервального и ступеневого слуха. Действительно, именно соотнесение звуков интервала с определенными ступенями лада вызывает к жизни дополнительные колористические оттенки интервала, иногда даже противоречащие собственной физической природе его (например, минорность чистой октавы вопреки ее акустической, определяемой обертонами мажорности).

Влияние музыкально-языкового фактора сказывается, конечно, и на восприятии изолированных интервалов. Так, малая терция может быть воспринята как минорная именно потому, что на нее, благодаря тоникальности, переносятся качества минорной тоники некоторого потенциального ладотонального

[6] Рачева И. К вопросу о месте Дебюсси в историческом развитии ладогармонического мышления. Дипломная работа. М., 1967, рукопись.

[7] Как известно, возможность резкого расхождения консонантности-диссонантности на физическом и музыкально-языковом уровнях легко иллюстрируется восприятием малой сексты и чистой кварты в низком регистре. Эти интервалы на уровне физическом воспринимаются как резкие, диссонирующие, но на третьем уровне рассматриваются — и слышатся при наличии музыкального опыта — как консонантные.

контекста. Но в реальном звуковом окружении та же малая терция может прозвучать и мажорно, если она окажется, например, сочетанием III и V ступеней в мажорной тональности.

Все ладофонические качества, определяемые контекстом и соотнесенностью с известной ладовой системой музыкального языка, принадлежат третьему уровню фонической характеристики и, следовательно, к фонизму интервала, понимаемому в широком смысле.

Важно отметить, что закономерности взаимосвязи интервального и ступеневого слуха проявляются (хотя и в очень малой степени) не только на третьем, но и на самом элементарном физическом уровне фонизма. Так, постоянство фонической характеристики, ее неизменяемость на протяжении всего времени звучания интервала оценивается как устойчивость краски. В данном случае устойчивость является некоторым общим логически-смысловым и эмоционально-динамическим качеством фонизма и вместе с тем она в какой-то мере сродни ладофункциональной устойчивости тонической ступени. И та и другая обеспечиваются стабильностью интонирования звуков. Этим в значительной степени объясняется то, что изолированное звучание интервала воспринимается как тоникальное.

Все сказанное выше о фонической характеристике интервала касалось в наибольшей мере гармонических интервалов. Но описанные закономерности действуют и в восприятии мелодических интервалов.

Показательно, однако, что перенесение многих фонических свойств гармонических интервалов на мелодические оказывается возможным лишь при достаточном музыкальном опыте. Легче всего переносятся качества музыкально-системные, то есть ладофонические, и менее сохраняются собственно фонические: акустическая диссонантность или консонантность, пустотность и другие. Собственно фонические качества здесь сохраняются для слуха лишь постольку, поскольку слух удерживает на некоторое, сравнительно короткое время слабый звуковой след от первого звука интервала, чему в гулких помещениях, разумеется, способствуют в некоторой мере быстро затухающие реверберационные отзвуки. При этом фонические качества в мелодических интервалах часто перестают быть собственно колористическими и могут относиться в ряде случаев уже к другим формам проявления интервального слуха.

2. Свойством, характеризующим только мелодические интервалы, является направленность звуковысотного движения.

В общем оценка направления движения, как и восприятие фонизма, лишь в очень небольшой степени зависит от контекстных факторов. На первый взгляд может даже показаться, что

она совсем не зависит от них, что в любом контексте восходящий интервал остается таковым, как и нисходящий.

Однако зависимость все же есть. Она определяется тем, что направление движения в мелодическом интервале отнюдь не является для восприятия однозначной элементарной характеристикой. Уже сопоставление определений гармонии как вертикали и мелодии как горизонтали, столь распространенное в музыкальной практике и теории, говорит о том, что мелодический интервал есть движение сразу как бы в двух измерениях — и в звуковысотном, и во временно́м. Но даже если не принимать во внимание временну́ю координату — горизонталь (например, на том основании, что во времени развертывается и гармонический интервал), то и в этом случае направленность движения в мелодическом интервале нельзя свести лишь к одной из полярно противоположных характеристик «вверх — вниз».

По своей конкретно-чувственной (сенсорной) характерности мелодический интервал представляет собой единство по крайней мере трех процессов.

Один из них — изменение темброво-светлотной и объемной характеристики звучания, воспринимаемое как посветление или потемнение и как изменение «объема звукового тела» (утончение или утолщение, разбухание). Второй — изменение музыкальной высоты, которое, собственно, и оценивается как движение по вертикали. А третий можно определить как изменение впечатления удаленности звука: удаление при повышении и приближение при понижении.

Первый из этих процессов не связан с впечатлениями «пространственного» перемещения звука. Два же других создают в восприятии иллюзию движения в определенном направлении, причем в двух различных координатах — по вертикали и по глубине. Здесь нет необходимости рассматривать естественные физические и психологические предпосылки, способствующие возникновению ощущений перемещения по глубинной координате (удаление — приближение) [8]. Важно лишь отметить, что при всей своей зыбкости и эфемерности впечатления удаления или приближения могут в музыкальном контексте приобретать образно-смысловое и эмоциональное значение и, следовательно, должны фиксироваться слухом.

Приведем примеры, показывающие возможность музыкально-смыслового использования глубинного компонента мелодического движения в произведении.

Один из них связан с сюжетно-изобразительной художественной задачей. Это нисходящие и восходящие секвенции, сопровождающие в прологе оперы «Князь Игорь» Бородина выход Ярославны из княжеского терема и ее уход. Выход — это приближение и движение вниз, а уход — удаление и движение вверх по ступеням крыльца. Здесь сценическое действие способствует усилению впечатлений глубинного движения мелодии. И наоборот — мелодия как бы поддерживает реальное движение на сцене. Впечатление приближения и удаления подчеркивается и собственно мелодическим контекстом: звуковысотный спад и подъем охватывают достаточно большой диапазон, что и позволяет выявить слабо ощутимую в отдельных интервалах глубинную координату движения.

Аналогичные примеры в инструментальных произведениях, например, восходящие завершения в прелюдиях соль минор и соль-диез минор Рахманинова, часто получающие в аналитических описаниях характеристику «исчезновения-удаления», подтверждают, что для ясного обнаружения глубинного компонента мелодического движения необходима достаточная протяженность его и по горизонтали — времени, и по вертикали — высоте.

На кратких же участках мелодического движения, в отдельных интервалах глубинная координата на слух почти не улавливается, хотя ясно, что при целенаправленном внимании она все же может быть выделена. Это, кстати сказать, является одной из возможных, хотя и не главных целей методико-педагогического процесса сольфеджио. Чрезвычайно удобным для этой цели материалом является октавный интервал. Он достаточно широк для того, чтобы эффект глубинного впечатления был заметен. Кроме того, в нем отсутствует смена ладового значения, в других случаях отвлекающая внимание от оценки самой направленности движения. Не случайно именно октавный интервал гораздо чаще всех других интервалов (за исключением, может быть, примы) используется для создания эффекта эха, то есть более удаленного от слушателя отзвука.

Все три рассмотренных компонента воспринимаемого мелодического движения в интервале, как правило, действуют параллельно.

Так, посветление и утончение «звукового тела» идет параллельно с повышением и удалением, а потемнение и утолщение — параллельно с понижением и кажущимся приближением. Будучи сторонами единого целого, эти процессы могут усиливать друг друга. При этом какой-либо один из них для восприятия обычно выходит на первый план и как бы присваивает себе силу других. В результате возникает впечатление, что мелодическое движение воспринимается как нечто единое, нерасчлененное, однозначное.

Для каждой стадии развития интервального слуха характерно свое особое соотношение воспринимаемых сторон мелодического движения.

На начальной стадии господствует первая сторона — слышание звуковысотного движения как темброво-объемного изменения. Показательно, что в раннем возрасте дети нередко пред-

[8] Эти предпосылки рассмотрены автором в кн.: О психологии музыкального восприятия, с. 117—122.

почитают вместо слов «высокий — низкий» употреблять для определения высоты звуков слова «маленький — большой», «тонкий — толстый» и т. п. Их слух опирается при этом именно на темброво-объемную сторону высоты. Такое восприятие не является еще собственно музыкальным, но оно исключительно важно для последующего формирования музыкального интонационного слуха. Дело в том, что тембровое восприятие звуковысотной интонации есть основа речевого слуха[9]. Не случайно в языках многих народов мира (в том числе и в русском) для обозначения высоты звуков, наряду с словами «высокий — низкий», используются и слова «жидкий — густой», «острый — массивный», «тонкий — толстый» и другие — указывающие на темброво-объемную сторону высоты звука.

Во многом именно с этой стороны и воздействует интонационный речевой опыт на восприятие музыкального звуковысотного *движения как движения интонационно-осмысленного*. Иными словами, восприятие мелодического интервала потому и может опираться на интонационно-речевой опыт, что в самом музыкальном движении звука есть не только собственно музыкальная сторона, но и речевой темброво-объемный компонент интонации[10]. По существу, такое представление лежит в основе книги «Речевая интонация» Б. В. Асафьева[11], который предложил особую последовательность упражнений для развития музыкального слуха, идущую от речевых интонаций через полуречитативные, декламационные к напевным, мелодическим формам интонирования.

Следующий уровень развития интервального слуха — это уже собственно музыкальная стадия развития. Она характеризуется выходом на первый план и упрочением вертикально-высотного восприятия мелодического движения. Такое восприятие возникает главным образом при опоре на пение, вокализированное интонирование или (иногда) в процессе приобретения навыков насвистывания.

Почему же пение обеспечивает переход от одной формы восприятия к другой? Ответ на этот вопрос дают психофизиологические исследования роли вокальной моторики в слышании высоты. Локализация внутренних вокальных ощущений при пении меняется в зависимости от высоты звука. При повышении звука эти ощущения как бы поднимаются вверх от грудной полости к гортани, к нёбу и голове. При насвистывании более высокие звуки требуют поднимания спинки языка, более низкие — опускания. Смутные, неосознаваемые ощущения локализации звуков в органах пения оказываются достаточными для того, чтобы возникало впечатление высотного перемещения самих звуков по вертикальной шкале. Поддерживаемые музыкальной терминологией, педагогическими пояснениями и начальной практикой чтения нотной записи, такие впечатления становятся все более прочными, доминирующими. В результате темброво-объемное слышание высоты заменяется вертикально-высотным.

Это не значит, однако, что компонент, господствующий на ранней стадии развития слуха, полностью исчезает. Просто высота звука как бы оборачивается к слуху другой своей стороной, которая является с точки зрения существующих в музыкознании представлений наиболее существенной и специфичной для музыки. Тембровый же компонент высоты «заражает» эту сторону своими выразительно-смысловыми и изобразительно-характеристическими способностями, а сам уходит в тень.

В общем, высокая ступень развития слуха характеризуется комплексностью восприятия, что, в частности, подчеркивается уже фактом давнего существования в психологии слуха теории так называемой двухкомпонентности высоты[12]. Отсутствие выделения в ней третьего — глубинного компонента говорит лишь о том, что он является значительно более слабым. Поэтому он, хотя и был замечен исследователями, нередко рассматривался как дополнительное проявление темброво-объемной характеристики звука. Такая трактовка в некоторой мере правомерна, так как и тембровый, и глубинный компоненты высоты воспринимаются вместе уже на самых ранних стадиях развития слуха, *когда собственно музыкально-высотное восприятие еще не сформировано.*

Вместе с тем такого рода объединения и разграничения в известной степени всегда условны и зависят не только от объективных факторов, но и от конкретной цели и направленности исследования. Так, с позиции изучения звуковысотного движения глубинный компонент следует выделить как более самостоятельный, что и сделано в данной работе. С точки зрения педагогической, формирование дифференцированного глубинного слышания звуковысотного движения также целесообразно рассматривать как особую задачу. Оно требует определенных усилий со стороны педагога и поэтому может вводиться только после того, как уже сложилось тембровое (первый этап) и интервально-высотное слышание (второй этап). Ведь собственно глубинное слышание и может представлять ценность только как дополнительная характеристика к интервально-высотному слуху.

---

[9] См. об этом: Леонтьев А. О механизме чувственного отражения. — «Вопросы психологии», 1959, № 2.

[10] В восприятии речевой интонации также есть несколько компонентов, а тембровый слух используется и для распознавания фонем. Однако несомненно, что именно тембровое слышание высоты специфично для речевого восприятия.

[11] Асафьев Б. Речевая интонация. М.—Л., 1965.

[12] О двухкомпонентной природе звуковысотного слуха писали многие исследователи начиная с немецкого психолога К. Штумпфа. Обзор этих исследований дает Б. М. Теплов в кн.: Психология музыкальных способностей. М.—Л., 1947.
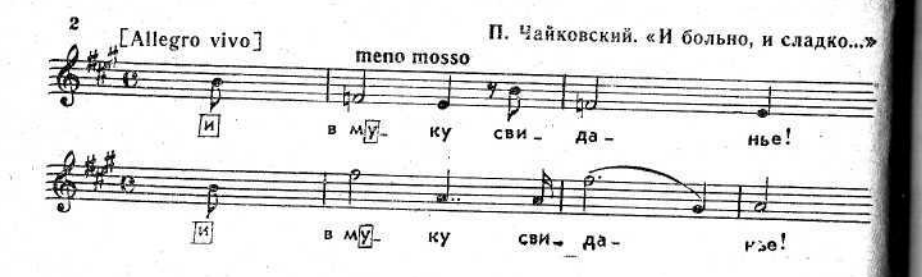
Охарактеризованное выше естественное соотношение тембровой, высотной и глубинной сторон мелодического движения — своеобразный параллелизм их — способствует впечатлению единства мелодического движения и взаимоусилению самих этих сторон. Вместе с тем оно создает трудности для развития аналитического, расчленяюще-дифференцированного слышания. Параллелизм как бы освобождает слух от необходимости все время следить за всеми сторонами мелодического движения, поскольку достаточно следить за одним компонентом высоты, коль скоро два других компонента, по существу, движутся вместе с ним.

При параллелизме и сами компоненты объективно не столь резко разграничиваются, чем это могло бы быть при их независимом «поведении». Поэтому особое значение приобретают для педагогического процесса возможности нарушения параллельного согласования рассматриваемых компонентов. Впрочем, прием рассогласования имеет значительно более широкое поле возможных музыкально-педагогических применений в практике развития слуха.
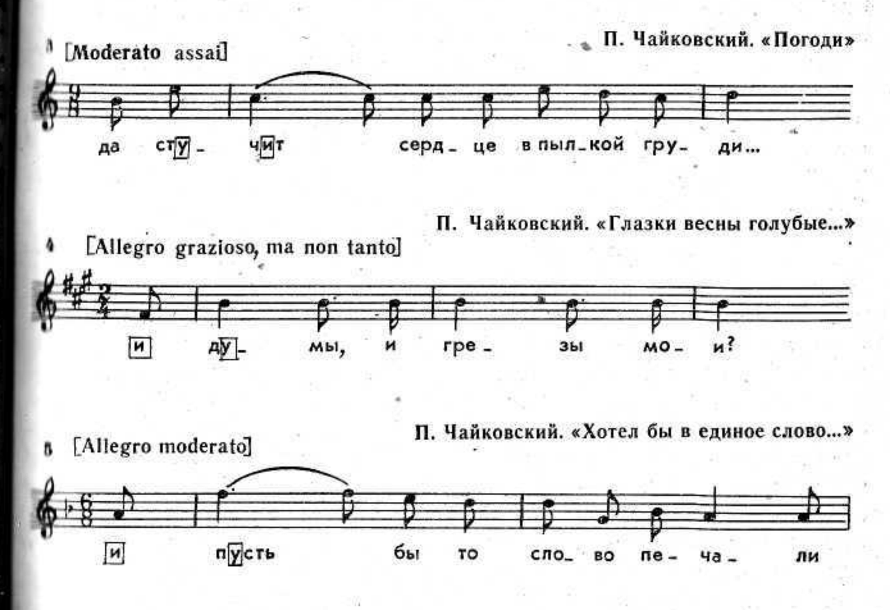
Рассогласование тембровой и высотной сторон мелодического движения очень часто возникает в речевой интонации, а также при пении. Поэтому вполне достаточно лишь обратить внимание учащегося на непараллельное их соотношение.

Так, нередки случаи, в которых изменение гласных звуков в произносимом или напеваемом слове не соответствует движению звуковысотной линии. Например, в вопросительной фразе «Уже июнь?» интонация на звуках *и—ю* является восходящей, а тембровое изменение направлено в сторону потемнения и расширения, так как дифтонг *йу* содержит «темную», «низкую» фонему *у*, а начальная фонема *и*, напротив — очень «высокая» и «тонкая».

Примеров подобного рода много в вокальной музыке. Таковы два варианта интонирования слов «и в муку свиданье!» в романсе Чайковского «И больно, и сладко»:



В первом варианте последовательность гласных *и — у* соответствует нисходящему мелодическому ходу, во втором же — контрастна восходящему интервалу. Контрастность есть и в следующих отрывках из романсов Чайковского:



Таким образом, дифференциация тембрового и высотного компонентов в речи и пении вырабатывается как бы сама собой, ибо фонематический и высотно-интонационный ряды ведут себя независимо. Вместе с тем, иногда оказывается очень полезно для развития музыкального слуха обращать внимание на эту контрастность, так как в речевой практике разграничение фонематического и интонационного ряда может осуществляться лишь как дифференциация темброво-фонематического и темброво-высотного (а не собственно высотного) компонентов. Именно такого рода эксперимент по формированию звуковысотного музыкального слуха был описан в упоминавшейся выше статье А. Н. Леонтьева (см. сноску 9).

Гораздо сложнее обстоит дело с выделением глубинного компонента высоты, так как значительные отступления от нормативного соотношения «повышение — удаление; понижение — приближение» в музыкальной практике почти не встречаются. И все же возможности опереться на измененное соотношение (правда, не контрастное по отношению к норме) существуют. Они связаны с особой музыкально-синтаксической трактовкой мелодических интервалов.

Есть две возможные трактовки. Первая и основная из них определяет интервал как с в я з ь двух звуков, как д в и ж е н и е от одного звука к другому. Для нее важна не только смена

звуков и их ладового значения, но и ощущение передвижени перемещения «звукового тела» по вертикальной координат Интервал как движение — это ячейка интонационно развития внутри единой музыкально-смысловой единицы: мот ва, фразы, слитного предложения.

Вторая трактовка рассматривает интервал как пер ключение с одной высоты на другую, осуществляемое к бы без перемещения «звукового тела» от одного пункта высо ной шкалы к другому. Такого рода впечатление особенно яр на гранях формы, при переходе от одного построения к дру му. Интервал, разделяющий две мелодические фразы, два зве секвенции — качественно иное музыкальное явление по сравн нию с интервалом, связывающим звуки внутри построени Единство, слитность мелодического построения обеспечивает в значительной мере именно тем, что весь мелодический пу внутри него, образно говоря, проходится одним и тем же «зв ковым телом», тогда как на гранях формы может произой и смена «звуковых тел». В оркестровом произведении этом соответствует вступление нового инструмента. В исполнении н одном инструменте аналогичное впечатление может возника благодаря вдоху, цезуре, люфтпаузе. Новая мысль, начатая по ле цезуры, как бы и начинается вновь родившимся звуко который в свою очередь сохраняется лишь до конца «свое музыкальной мысли.

Впечатление движения в момент цезуры снимается, и име но это позволяет глубинной координате выйти на более заме ный для слуха план. Когда же и в музыкально-образном отн шении глубинная сторона интервала-переключения становит важной, художественно значимой, она наиболее рельефно выд ляется и для слушателя. Уже приводившийся выше пример имитацией эха в октавных повторах музыкальной фразы да такую возможность. В нем эффект цезуры сочетается с окта ным интервалом сопоставления, который способствует откл чению внимания и от ладовой смены звуков, если мелодическа фраза заканчивается на той же ступени, какой начинается и е повторение.

Принципиальное различие интервала-движения и и тервала-переключения представляет интерес не тольк с точки зрения возможностей выявления глубинного смещени сопоставляемых мелодических построений. Оно позволяет с осо бой позиции рассмотреть сложный процесс музыкального инт нирования и внутри построения.

Сложность заключается в том, что интервал внутри постро ния совмещает в себе сразу обе стороны: и движение (как со дание непрерывной интонационной линии) и переключение (ка четкую мгновенную смену высотного положения тона, принос щую с собой смену ладового и регистрового значения тона В единстве этих двух компонентов проявляется диалектическо

соотношение интонации и лада, процессуального и архитектонического начал музыки, динамической непрерывности течения музыкальной мысли и его дискретности, ступенчатости, системной упорядоченности.

Три стороны мелодического движения: тембровая, высотная и глубинная — по-разному участвуют в этом процессе. Темброво-светлотная сторона, связанная с интонационным речевым опытом, обеспечивает впечатление слитного, скользящего движения. Высотная сторона создает основу для смены ладовых функций, а глубинная — подчеркивает регистровое различие тонов, что особенно существенно в октавном интервале. К их художественным функциям мы еще вернемся.

Двойственность мелодического интервала в конкретных условиях реализуется по-разному, так как соотношение плавности и ступенчатости перехода может получать различные оттенки. Так, в пении, при игре на смычковых инструментах, где плавность движения обеспечивается не только идеальным legato, но и в ряде случаев скользящими переходами типа glissando и portamento, может преобладать интонационная гибкость движения. Фортепиано же, например, подчеркивает, напротив, ступенчатость переходов, так как фактически мелодические интервалы на этом инструменте представляют собой мгновенные смены высоты. Впечатлению перемещения «звукового тела» с одного тона на другой здесь мешает то, что объективно каждый тон возникает из своего самостоятельного источника звука. Если в пении связки обязательно должны пройти путь от одной точки интервала до другой и это занимает некоторое, хотя и очень небольшое, время, то в игре на большинстве клавишных инструментов каждый тон «остается на месте», и мелодическое движение как слитный процесс является всего лишь движением фокуса слухового внимания в звуковысотном пространстве. Поэтому клавишные инструменты дают больше возможностей для выявления ладоступенных отношений звуков, а смычковые и пение — интонационных связей. Не случайно проблема legato является для методики фортепианного исполнительства одной из наиболее важных и сложных. Ведь именно при игре на фортепиано впечатление legato особенно зависит от контекстных факторов. Внутренним же фактором является здесь (как и на всех инструментах) тембровое изменение звучания в интервалах. На его основе слух строит воображаемую плавную линию интонации. Оно облегчает перенос вокально-речевых навыков интонирования на восприятие мелодических линий в фортепианной фактуре.

В целом же комплексность впечатления мелодического движения как раз и представляет собой одну из конкретных форм взаимосвязи собственно интервального (интервально-интонационного) и ладоступенного восприятия звуковысотной линии.

В самой направленности движения в мелодических интер лах взаимосвязь интервальной и ступеневой сторон слуха п является в нескольких моментах.

Во-первых, направление движения или реализует функц нальное отношение (тяготение, связь) тонов интервала, или в пает с ним в конфликт, а иногда даже формирует ладовую свя Все эти функции выполняет интервал-движение. Функциона ное же отношение есть всегда то или иное отношение сту ней лада.

Во-вторых, направление движения во всех интервалах, к ме октавы, определяет последовательность ступеней, а следо тельно, и их возможных ладогармонических функций.

В самом направлении мелодического хода заложены не торые естественные предпосылки функциональной смены, хо шо известные в теории музыки: движение вниз в наиболь мере способно служить динамике ладового разрешения, с не неустоя устоем, движение вверх, напротив, потенциаль более пригодно для нарастания ладофункционального нап жения [13].

На домузыкальной стадии развития слуха, осуществляю гося в интонационно-речевой практике, ощущение направлен звуковысотного движения по сути дела представляет собой посредственное ощущение самого интонационного смысла: ус коения или нарастания, завершения или продолжения, отве или вопроса. С этим связан и один из важнейших уровней м зыкальной семантики мелодических интервалов.

В общем же семантические уровни здесь те же, что и у ф низма интервалов.

П е р в ы м, самым элементарным является уровень физи физиологический: ощущение динамической направленности сторону напряжения или успокоения, потемнения или посветл ния, приближения или удаления. Этот уровень имеет больш значение для формирования динамики функциональных сме для образования кульминаций в мелодическом движении, д эффектов изобразительно-выразительных.
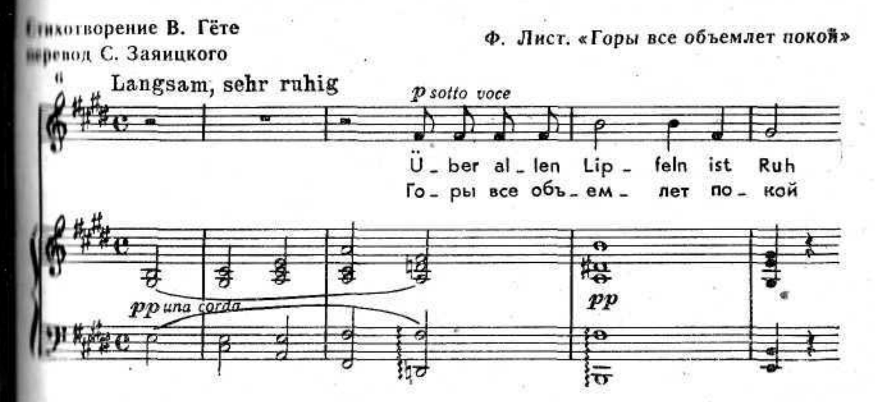
В т о р ы м является уровень общих жизненных связей, в да ном случае — интонационно-речевая трактовка интервалов. В тервалах движения она связана с внутрисинтаксической ло кой развития мысли, в интервалах переключения — с логи диалогической речи, с логикой сочетания различных самост тельных или относительно самостоятельных мыслей, с логи сцепления мыслей.

Здесь целесообразно привести примеры, показывающие, к может меняться интонационный смысл одного и того же мел

[13] Анализ этих естественных предпосылок, достаточно сложных и нюдь не однозначных, будет продолжен далее, в связи с рассмотрен интонационно-динамических свойств мелодических интервалов.

ического рисунка, если в нем интервалы движения заменяются интервалами переключения или наоборот.

В песне Листа на слова стихотворения Гёте «Über allen Gipfeln ist Ruh» начальная вокальная фраза удивительно тонко согласована с фонетикой, интонацией и значением слов текста:



В темброво-фонематическом отношении строчка стиха развивается как волна от «низких» и «средних» гласных фонем (*ü*; *a*) более «высоким» (*i*; *e*) и светлым, а затем завершается спокойной и глухой (*u*). С этой последовательностью гласных в общих контурах параллельно соотносится и звуковысотная линия вокальной фразы, которая соответствует также и интонации поэтического произнесения текста. Мелодическая вершина ее, поддержанная гармонической кульминацией, совпадает сверкающим словом «Gipfeln» (горные вершины). Мягкое мелодическое завершение — успокоение согласуется со смыслом слова «Ruh» (покой).

Поэтому слушатель особенно ясно ощущает и образно-зрительную характеристичность и эмоциональную атмосферу великого покоя.

В полном соответствии с общим музыкально-поэтическим смыслом и с деталями текста находится гармоническое развитие и ритм членения в мелодии. В гармонии на первом плане — мягкое медиантовое чередование аккордов, каждый из которых выступает более как краска, а не как ладогармоническая функция. Сравнительно сильным в функциональном отношении созвучием является здесь лишь доминантсептаккорд, но и его неустойчивость приглушена. Этому способствует и то, что он оказывается равноправным звеном в цепочке терцовых сопоставлений, и то, что его фоническая сторона оттенена медиатическим сопоставлением с аккордом VII низкой ступени, и наконец — его метрическая устойчивость.

Но в еще большей степени важно для нас то, что колористическая автономия аккордов подчеркивается ритмом текстового

членения в вокальной партии. Переходы от аккорда к акко совпадают с границами слов в тексте. Благодаря этому уси вается самостоятельность и каждого слова (или группы сл и каждого аккорда, а в интервалах мелодической линии сменах аккордов более весомой оказывается функция перекл чения. Именно такими переключениями доминантсептакк отделен и от предшествующего и от последующего аккор гармонической последовательности.
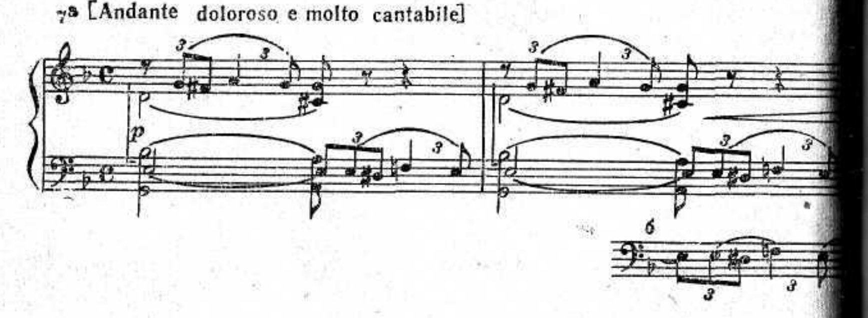
Особенно ясно удивительное соответствие расстановки гра характеру образа выявляется при сравнении немецкого тек с текстом перевода, выполненного С. Заяицким.

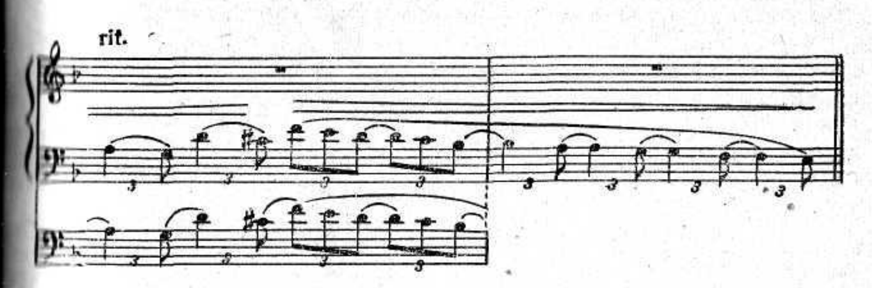
Очевидно, что в переводе менее удачна и фонетическая ин рументовка стиха и сама расстановка слов. Слово «гор например, попало не на вершину фразы, а на затактовую час что усиливает ее метрическую весомость. В кульминацион же позицию поставлено менее значительное в образно-смыс вом отношении слово «объемлет». Но главное — трансформа ритма членения, усиление ямбических связей в мелодии, вле щее за собой усиление функционального и снижение фони ского эффекта гармонии, что приходит в противоречие с ху жественным замыслом.

В немецком тексте Gipfeln — по звучанию не только бо высокое, но и более далекое: глубинная координата высо заметна здесь благодаря интервалу переключения. В перев слово «объемлет» связывает звуки восходящей кварты в един интонационную ячейку, что превращает ее в интервал-движе и уничтожает впечатление тонкого глубинного эффекта. То так же ямбически направленное слово «покой» связывает до нантсептаккорд с тоникой и усиливает тем самым его функц нальную сторону.

Замена мелодических интервалов одного типа интервала другого, конечно, существенно влияет на характер и инструм тальной музыки. Чтобы убедиться в этом, достаточно вслуша ся в звучание двух приведенных ниже вариантов одной и же мелодии, отличающихся расстановкой артикуляционных (см. примеры 7 а и б):

П. Чайковский. «Времена года». «Осенняя песн





Эти примеры свидетельствуют о том, как важно учитывать синтаксическое различие связи и переключения в мелодических интервалах, насколько существен в восприятии мелодического движения второй семантический уровень — связи музыки с интонационным опытом речи.

Третий уровень — специфически музыкальный — включает в себя ладовую трактовку мелодических интервалов, то есть трактовку обобщенно-логическую. К ней присоединяется в конкретном контексте семантика стиля, жанра, а при знании музыкальных традиций того или иного стиля и условные значения интервалов. Здесь достаточно, например, сослаться на работы Х. Кушнарева [14] и А. Швейцера [15], в которых указывается на связь восходящего и нисходящего движения с понятиями небесного и земного, установившуюся в практике культовой музыки и нашедшей отражение в произведениях полифонического стиля.

Будучи специфичной для мелодических интервалов, направленность движения на высоких стадиях развития музыкального восприятия может ощущаться и в гармонических интервалах. Так, например, терция в заключительном тоническом аккорде у венских классиков может восприниматься как потенциально нисходящая, ибо для их стиля характерны окончания на I ступени, а, например, у Шопена и Листа — как потенциально восходящая. В значительной степени этот эффект складывается в результате особенностей предшествующего тонике мелодического и гармонического развития. Так, в Первой и Третьей прелюдиях Шопена заключительная тоника оказывается застывающим восходящим арпеджио. Восходящее движение здесь превращается в своеобразное гармоническое ощущение внутриаккордовой направленности движения.

При длительном звучании аккорда или двузвучия в результате колебаний внимания может выделяться то один, то другой тон — аккорд или гармонический интервал субъективно мелодизируется.
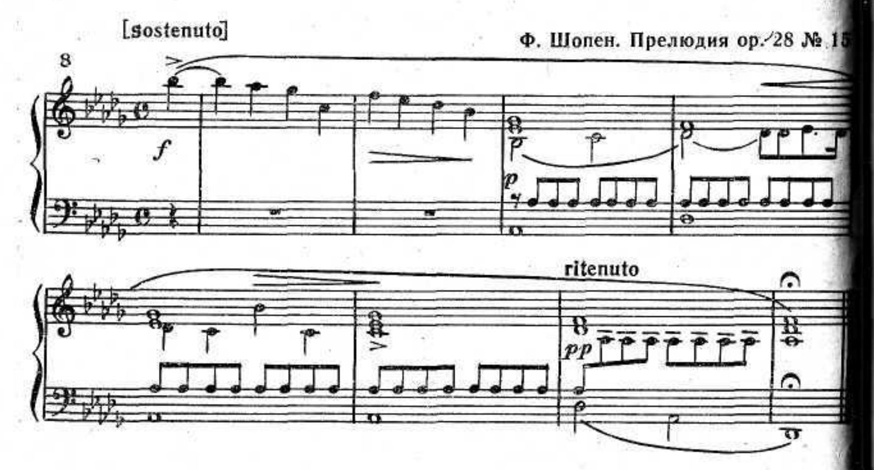
---

[14] Кушнарев Х. О полифонии. М., 1971, с. 23—34.
[15] Швейцер А. Иоганн Себастьян Бах. М., 1965, с. 319, 358, 360, 361 и др.

Особенно сильно эффект колебания внимания проявляет по отношению к гармоническим секундам. Это объясняет акустической и ладофункциональной «непримиримостью» тон секунды. Вытесняющие друг друга в мелодических интервала эти тоны соперничают между собой в борьбе за внимание и гармонических сочетаниях. Поэтому, например, оказывае возможным иногда в очень быстрых темпах использовать на ду с обычными форшлагами прием одновременного взят форшлага вместе с основной нотой. Восприятие приходит помощь исполнителю и мелодизирует гармонические секун по типу форшлага. Таким приемом, как известно, воспользова ся Прокофьев в своих аккордовых форшлагах из «Скифск сюиты».

В тонике с секстой в результате колебания внимания возн кает иллюзия мягкого с плагальным оттенком покачиван между тоникой и секстаккордом VI ступени.
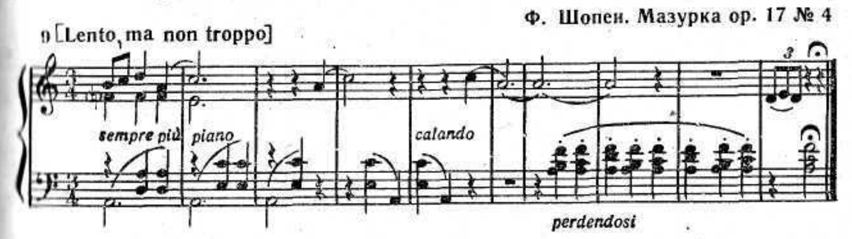
Иногда мелодическое слышание созвучия оказывается весь важным с точки зрения общего художественного замысла пр изведения, и для адекватного этому замыслу восприятия е необходимо развитие навыков слухового дифференцирован одновременно звучащих тонов.

Так, в Пятнадцатой прелюдии Шопена заключительная тон ка обладает и единством, слитностью тонов трезвучия и ди ференциацией их:



Самостоятельность основного тона подчеркивается благода характерному басовому ходу. Терцовый тон воспринимается к завершение мелодии, а квинта как замирание предшествующ пульсации, приобретшей в процессе музыкального развит почти тематическое значение. Однако единство здесь преобл дает, так как в ладофункциональном отношении все то трезвучия не противоречат друг другу.

Гораздо более определенным является мелодический потенциал в завершающем аккорде мазурки ля минор Шопена:



Здесь заключительный аккорд формально можно назвать секстаккордом VI ступени. Однако есть основания предполагать, что Шопен слышал этот аккорд иначе — как особую тонику, объединяющую в себе три относительно самостоятельных звука.

Звуки *ля* и *до*, воспринятые в контексте музыкального развития, не только объединены, но и в значительной мере конкурируют друг с другом — *до* как мелодический центр, стержень основного тематического ядра мазурки (в приведенном примере — первый двутакт), а *ля* как основной тон гармонической тоники. Их борьба, аналогичная борьбе I и V ступеней в автентических заключениях у венских классиков, ясно слышна в приведенном отрывке мазурки. Восходящий ход *ля* — *до*, поддержанный в аккомпанементе восходящей же фигурой, после вычленения и после обращения фигуры сопровождения сменяется нисходящим. Анализ всей мазурки (приводить его здесь вряд ли нужно) подтверждает большую роль этого медиантового «спора». В заключительном же четырехтакте движение тенорового голоса, его вращение около *до* подчеркивает мелодическую самостоятельность этого звука, его функцию мелодического центра.

Звук *фа* наделен особой функцией. С одной стороны, он отражает большую роль субдоминантовости в гармонии мазурки и может также напоминать о важнейшем драматургическом переломе перед появлением репризы — о прорвавшейся трагической, скорбной интонации. С другой же стороны, звук *фа* претендует на роль третьего самостоятельного устоя. Этому способствует его положение в аккорде, где он выполняет функцию основного тона и находится в верхнем голосе. Тем самым звук VI ступени заметно динамизирует восприятие заключительного аккорда. Если *до* конкурирует с *ля* лишь по тематической и драматургической линии, то звук *фа* не согласуется со звуком *ля* и по ладовой функции. Именно поэтому все созвучие оказывается ладово-бифункциональным. Однако бифункциональность противоречит заключительному положению аккорда, и восприятие, стремясь ликвидировать возникшую «неустроенность», переходит на мелодическое слышание: слух выделяет из аккорда тонику и сопоставляет ее с другими тонами. Возникающее в

результате колебание внимания и есть мелодическое слышание гармонических интервалов в этом аккорде. Оно полностью определено общим художественным замыслом мазурки, в котором существенным моментом является совершенное законченное выражение «незаконченности», несоответствия слышимого — представляемому, реального — желаемому.

Правда, направленность воображаемого мелодического движения здесь не является вполне определенной. Восприятие произвольно переключается с одного звука на другой, то ищет опору в звуке *ля*, то стремится услышать разрешение секстового тона в квинту тонического трезвучия, то останавливается на вновь оживающем следе мелодического движения среднего голоса. И все же мелодизация последнего аккорда, его мелодическая природа и мелодическая трактовка несомненны.

Итак, были рассмотрены два свойства интервалов — фонизм и мелодическая направленность движения. Анализ показал, что и то и другое свойство связаны с ладоступенными функциональными представлениями.

Если фонизм и направленность движения как специфические свойства разделяют гармонические и мелодические интервалы, то целый ряд других свойств, напротив, объединяет их. К таким общим свойствам относятся величина интервала, «строевая», системная и функционально-ладовая стороны интервала. Впрочем, перечисленные свойства и стороны по-разному проявляют себя в гармонических и мелодических условиях, а иногда даже весьма специфично. Точное представление о них, на наш взгляд, является одним из важных условий для совершенствования методики сольфеджио.

3. Величина интервала оценивается слухом как значительность звуковысотного расстояния и опирается на многосоставность восприятия высоты, дифференцирующего ее темброво-светлотные, пространственные и музыкально-системные качества. С нею связаны некоторые особенности звуковысотного восприятия в разных регистрах, ясно обнаруживающиеся в изменении оценки одного и того же интервала при перемещении его из одного регистра в другой.

Эта изменчивость была отмечена еще К. Штумпфом и Г. Ревешем. Штумпф утверждал, что любое соотношение звуков, воспроизведенное в низком регистре, обладает меньшим «звуковым расстоянием», чем в среднем регистре [16].

Ревеш, развивая двухкомпонентную теорию высоты, для определения звуковысотных соотношений применял два термина: интервал — соотношение по музыкальной высоте и дистанция — соотношение по тембровому компоненту высоты. Для того чтобы проверить наблюдения Штумпфа и его вывод о том, что между двумя компонентами нет однозначного соответствия, Ревеш провел ряд остроумных опытов. При одном типе опытов испытуемый должен был определить на слух интервал малой ноны в среднем и в низком регистре. Ошибочное определение ноны как секунды гораздо чаще встречалось в нижнем регистре. В других опытах звуки восходящей и нисходящей гаммы до мажор давались в противоположном регистровом движении: до$_4$—ре$_3$—ми$_2$—фа$_1$—соль—Ля—Си^1—До^1 и наоборот: До^1—Си^1—Ля—соль—фа$_1$—ми$_2$—ре$_3$—до$_4$. Оказывалось, что при движении от верхнего регистра к нижнему испытуемые с большим трудом узнавали «восходящую» гамму, тогда как «нисходящая» гамма при движении по септимам вверх узнавалась как гамма быстрее, так как начало ее в низком регистре в меньшей степени маскировалось восходящими септимами. И наконец, обработка данных по определению интервалов в разных регистрах показала, что среди ошибочных ответов в верхнем регистре чаще встречается преувеличение интервала, а в нижнем — преуменьшение. Все эти результаты, как справедливо предположил Г. Ревеш, можно было объяснить только тем, что ощущаемая дистанция в нижнем регистре меньше, нежели в верхнем [17].

Описание этого феномена с учетом новейших сведений в области теории слуха дает А. А. Володин [18]. Парадоксальность его заключается в том, что интервал, оставаясь в разных регистрах самим собой, то есть сохраняя свою количественную характеристику, в то же время меняется по ощущаемой слухом значительности расстояния, то есть по какой-то другой, но тоже количественной характеристике.

Ясно, что двойственность в восприятии величины интервала возникает постольку, поскольку интервал оценивается по разным компонентам: с одной стороны — по музыкальному собственно высотному компоненту, с другой же — по темброво-светлотному и глубинному компонентам. Первый обеспечивает ощущение постоянства интервала, вторые — ощущение его изменчивости в разных регистрах.

Дифференцированное восприятие обеих сторон величины интервала возникает только на сравнительно высоких стадиях развития слуха. В общих чертах можно выделить следующие стадии.

На первой стадии величина интервала воспринимается главным образом по темброво-светлотному признаку. При этом один и тот же интервал может определяться в разных регистрах как

[16] Stumpf K. Konsonanz und Dissonanz. «Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft», 1. Heft. Leipzig, 1898, S. 68.

[17] Révész G. Zur Grundlegung der Tonpsychologie. Leipzig, 1913, S. 123—126.

[18] Володин А. Роль гармонического спектра в восприятии высоты и тембра звука. — В кн.: Музыкальное искусство и наука, вып. 1. М., 1970, с. 13—18.

несколько различных по величине интервалов. Если эта стадия затягивается, обычно характеризуют слух как немузыкальный.

На второй стадии осуществляется коренная смена критериев. Величина интервалов начинает оцениваться главным образом по музыкальной шкале высот.

В этом процессе большую роль играет постепенное нахождение слухом системы строго фиксируемых звуковысотных эталонов. В темброво-высотной шкале таких эталонов нет. Она представляет собой непрерывную линию постепенных изменений, в которой слуху не за что зацепиться, чтобы отличить друг от друга интервалы, разнящиеся на тон, полутон и менее. Здесь возможна лишь приблизительная оценка, что подтверждает практика интонирования людей, не имеющих музыкального слуха. Более точная оценка величины интервала предполагает наличие дискретной сетки высот, требующей «попадания» в довольно узкие звуковысотные зоны.

Существуют две объективные основы, опираясь на которые слух привыкает к музыкальной оценке интервалов.

Одна из них — принцип акустического взаимодействия звуков интервала[19]. Он обусловливает ощущение согласования звуков по их спектральному составу, то есть возникновения определенных тонов совпадения — одинаковых по высоте гармоник. Такого рода гармоническое ощущение возникает, разумеется, при одновременном извлечении звуков, но через некоторое время начинает переноситься на восприятие и воспроизведение интервалов мелодических. Этот принцип усваивается слухом сначала на простейших действиях — на нахождении унисона и октавы. Подстройка одного звука к другому в пении по существу является универсальным приемом, который далее распространяется и на другие интервалы. В квинтах, квартах, терциях, секстах, а затем в диссонирующих интервалах также фактически осуществляется настройка унисонов. Но эти унисоны представляют собой уже сочетание, в котором хотя бы один звук является обертоном, а другой или обертоном или основным тоном.

Принцип акустического взаимодействия тонов помогает слуху отличать как чистое интонирование от фальшивого, так и чисто интонируемые интервалы друг от друга, поскольку именно акустическим взаимодействием во многом определяется фонизм звучания, различный у разных гармонических интервалов. В мелодических же интервалах, где фонизм ощутим в меньшей мере, гораздо существеннее другая основа — опора на представление о ладовом звукоряде и об охвате интервалом определенного количества ступеней этого звукоряда или о соединении двух определенных ступеней лада.

---

19 В работе А. А. Банина «О некоторых акустических и музыкальных элементах хорового строя» (в кн.: Музыкальное искусство и наука, вып. 1, с. 39—51) он назван «принципом консонирования».

Эта основа (второй принцип) усваивается слухом в практике пения и связана с восприятием и воспроизведением мелодических последовательностей ступеней. Не случайно одним из методических приемов усвоения интервала на слух является пропевание гаммы внутри интервала.

На гармоническом материале второй принцип не может усваиваться по той простой причине, что слитность двузвучия, помогающая нахождению чистого интонирования, препятствует разграничению ладовой функции звуков, — и в консонансах, и в диссонансах слух стремится к монофункциональному восприятию. В мелодическом же интервале, напротив, смена звуков гораздо более отчетливо воспринимается как смена состояния, как развитие звуковых событий и, следовательно, как перемена ладовых функций. Особенно ярко это свойство мелодического движения обнаруживается при ямбической организации интервальных ходов.

Поэтому пение, мелодическое интонирование представляет собой единственный способ активного усвоения ладовых значений звуков интервала и связанной с ними величины интервала. Однако с течением времени интервальное ощущение, базирующееся непосредственно на ладоступенных представлениях, переносится и на восприятие гармонических интервалов.

Таким образом, у музыкальной величины интервала есть две основы: натуральный звукоряд и ладовый звукоряд. Первая характерна для гармонического интервала, вторая для мелодического, однако обе всегда выступают совместно. Усвоение их и представляет собой главное содержание в развитии интервального слуха при переходе от первой стадии ко второй.

В результате, один и тот же интервал начинает узнаваться как неизменный в разных регистрах, но зато ощущение его различной интонационной объемности, опирающееся на тембровый компонент высоты, оттесняется в глубину подсознания. В общем такое соотношение двух сторон интервала можно считать наиболее распространенным, характерным для восприятия большинства не только слушателей, но и музыкантов.

И все же есть основания считать, что для дальнейшего развития интервального слуха некоторое усиление роли тембрового критерия после оттеснения его на второй стадии является не только возможным, но и целесообразным. Более четкая дифференциация в оценке величины интервала с разных ее сторон требуется для глубокого восприятия звуковысотного строения фактуры, ее гармонических и мелодических компонентов и может рассматриваться как одна из частных целей на еще более высокой стадии развития профессионального музыкального слуха.
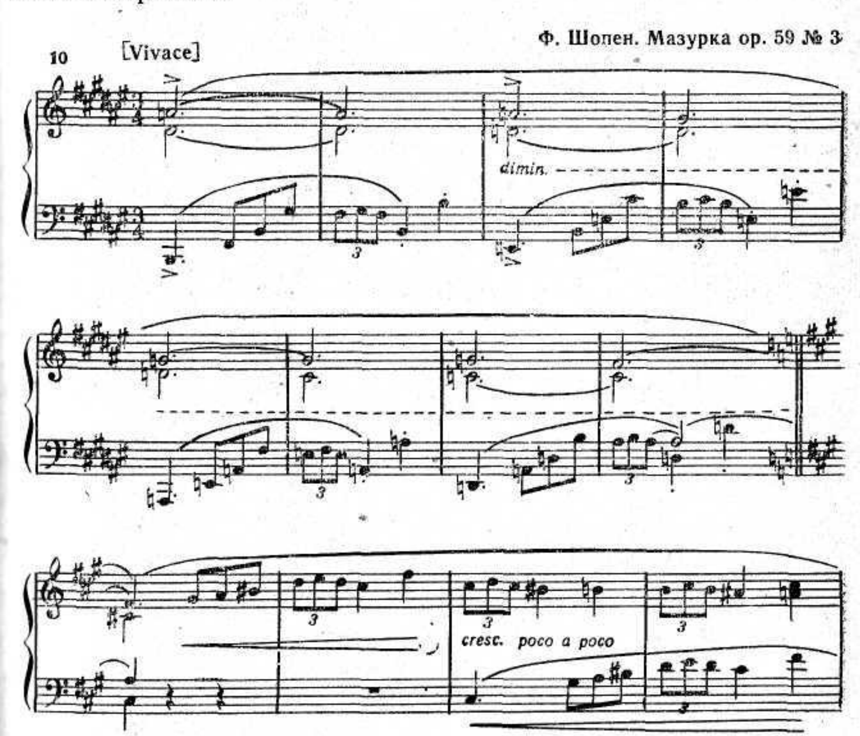
Важность двусторонней комплексной оценки величины интервала легко доказывается уже простейшим известным фактом — необходимостью отличать так называемые составные интервалы

от аналогичных им простых, например, дуодециму от квинты, дециму от терции, квинтдециму от октавы без их непосредственного сопоставления и сравнения. В этом различении большую роль играет именно тембровый компонент высоты, тогда как собственно высотный элемент, опирающийся на ладоступенные, гармонические и фонические свойства интервала, не дает достаточно надежной опоры для распознавания. Если квинта, например, отличается от малой сексты главным образом по фоническому и ладогармоническому признакам, а не по темброво-светлотным, которые здесь меняются очень слабо, то от дуодецимы квинта далека именно по степени светлотного контраста звуков, фонические же и ладовые качества их почти одинаковы.

На двойственной природе величины интервалов основаны два различных принципа использования звуковысотного диапазона. С одной стороны, звуковысотная шкала считается гомогенной — интервально равномерной и однородной. Это позволяет перемещать мелодико-тематический материал из одного регистра в другой без изменения интервального состава и без потери узнаваемости. Тема, перенесенная, например, в низкий регистр из среднего, узнается как звуковысотно неизменная, константная. С другой же стороны — звуковысотная шкала одновременно признается негомогенной. Практически это выражается в том, что различные слои многоголосной фактуры заполняются звуками неравномерно. Наибольшая разреженность фактуры свойственна нижнему регистру, а наибольшая плотность — среднему и высокому. Можно сказать, что плотность фактуры в разных регистрах обратно пропорциональна ощущению значительности интервального хода или объемности гармонического интервала.

Неоднородность темброво-высотной шкалы, безусловно, сказывается на характере мелодико-тематических построений, перемещаемых на значительное расстояние внутри музыкального диапазона высот. Так, перенос в низкий регистр усиливает в темах интонационно-речевое начало и наоборот — в верхнем регистре преобладающим становится музыкально-инструментальный оттенок. Наиболее кантиленным является средний регистр. Среди ряда причин, обусловливающих такие изменения, наряду с собственно тембровыми отличиями регистров следует назвать и уменьшение значительности интервальных величин в низком регистре по сравнению со средним и высоким регистрами. Кажущееся уменьшение размаха интервалов в низком регистре приводит (наряду с другими факторами) к тому, что мелодическое движение здесь воспринимается нередко как бормотанье, ворчанье, вообще как речевое интонирование. Характерно в этом отношении определение тембра фагота как старческого, ворчащего. Это определение Римского-Корсакова представляет собой обобщение не только тембровых, но и интонационных особенностей низкого регистра фагота. Показательны также основанные на непосредственном восприятии утверждения о том, что в речи интервалы, как правило, значительно меньше, чем в музыкальном интонировании.

В некоторых случаях неоднородность темброво-высотной шкалы учитывается в тематическом развитии музыкального произведения. Так, в мазурке Шопена ор. 59 № 3 тематическая подготовка репризы представляет собой проведение основного тематического построения в басовом голосе с резким расширением интервалов:



Расширение диапазона темы и ее интервальная трансформация, а также некоторое изменение контуров мелодической линии, конечно, связаны здесь не только с рассмотренной выше особенностью восприятия величины интервалов в низком регистре, но и со спецификой басового голоса, предпочитающего двигаться по основным и квинтовым тонам гармонии. Это обстоятельство даже более важно. Вместе с тем именно *иллюзия сжатости звуковысотного движения в низком регистре* позволяет и при широких интервалах воспринимать мелодический рисунок как связную кантиленную линию. В высоком регистре при таких скачках слитность движения была бы значительно менее достижимой.

Педагоги, ведущие сольфеджио, несомненно могут указать конкретные пути практического использования данных, характеризующих комплексность восприятия величины интервалов. Одним из таких путей может быть введение упражнений, связанных со сравнением разных регистров — например, диктантов, охватывающих большой диапазон и содержащих сопоставление регистров. Другой путь — слуховой анализ музыкальных примеров и переключение внимания на различные стороны звуковысотной организации. Наконец, немаловажную роль могут играть методические комментарии педагога, в частности, описание особенностей слуха.

Величина интервала является его специфическим конструктивным свойством, определяющим многие другие свойства — фонизм, гармонические качества, вокально-интонационную напряженность. Не случайно, что ее «чувствительность» к регистровым перемещениям находит себе аналогию и в интонационно-динамических особенностях интервала, и в его «строевых» характеристиках.

4. Интонационная напряженность — свойство мелодических интервалов — представляет собой отражение (в восприятии или в представлениях) мускульно-динамических ощущений, возникающих при звуковысотном ходе на тот или иной интервал.

Как и некоторые другие свойства интервалов, интонационная напряженность не может быть охарактеризована однозначно.

Обычно принято считать, что в любом участке звуковысотного диапазона повышение ассоциируется с возрастанием напряжения, а понижение — с его спадом. Это мнение, положенное в основу теории интонационной выразительности мелодической линии, имеет объективное основание. Действительно, более высокие звуки, если они издаются одним и тем же упругим телом — например, струной,— масса которого остается постоянной, требуют повышения упругости этого тела, что при определенных слуховых навыках субъективно оценивается как повышение напряженности, подъема тонуса. Этому впечатлению способствует также практически часто возникающее при повышении увеличение громкости звучания.

Однако наряду с указанной общей предпосылкой, определяющей зависимость напряженности от регистрового положения звука, на развитие музыкального слуха и восприятия большое влияние оказывает вокально-моторный опыт, который обусловливает некоторую неравномерность звуковысотной шкалы в интонационно-динамическом отношении.
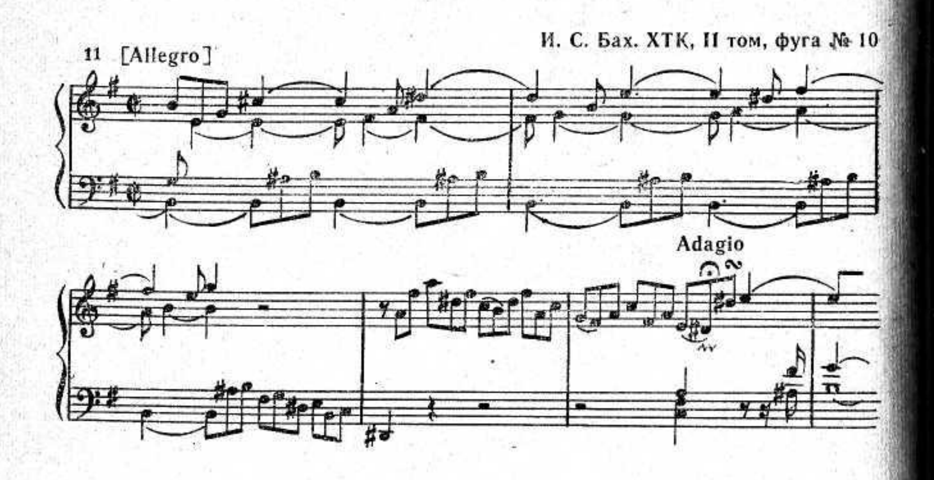
Поскольку изменение режима работы связок при изменении высоты звука является сильнейшим фактором динамических ощущений, постольку особенно заметна интонационная напряженность в крайних вокальных регистрах — в наибольшей степени в верхнем регистре и в некоторых случаях в нижнем. Восходящий ход в верхнем регистре создает ощущение повышения напряжения, нисходящий — ослабления напряженности. В нижнем регистре, наоборот, движение вверх к наиболее удобным для пения звукам может создавать ощущение спада напряжения, а понижение до предела усиливает напряженность. Если крайние регистры вокального диапазона представляют собой зеркальное подобие, то средний является относительно нейтральным: восходящий и нисходящий ходы здесь не создают в достаточно заметной степени ни нарастания, ни спада интонационной напряженности. Таким образом, вокальный диапазон, ограниченный сверху и снизу напряженно интонируемыми звуками, оказывается централизованным: крайние регистры как бы тяготеют к среднему. Эти тяготения — назовем их условно тесситурными — в процессе развития музыки влияли на формирование ряда ее закономерностей.
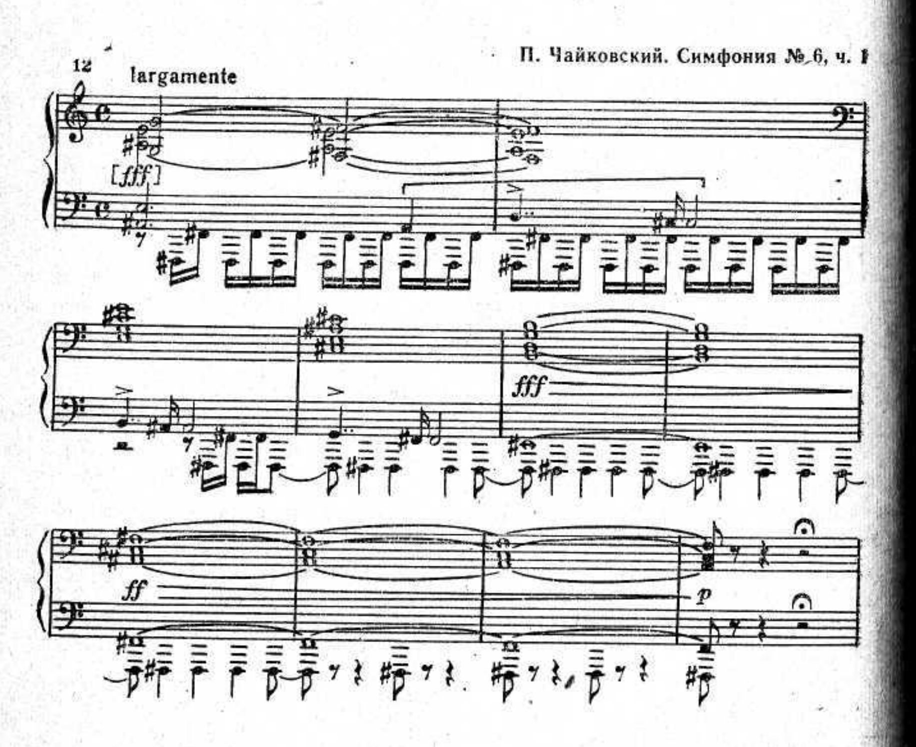
Именно ограниченностью голосового диапазона и его интонационно-динамической неоднородностью объясняется во многом существование фундаментальной закономерности мелодического движения, требующей заполнения скачка поступенным движением в обратную сторону. В основе формулировки этой закономерности лежит неявное предположение, что движение в любом направлении, а не только в восходящем, способно вызывать реакцию упругого противодействия. Если бы звуковысотный диапазон был достаточно широк и физиологически не централизован, должна была бы действовать другая закономерность: мелодический скачок создает инерцию дальнейшего движения в том же направлении. В музыкальной практике действуют, конечно, обе закономерности. То, что первая преобладает в мелодиях вокальной природы, а вторая — в инструментальных, не случайно. Ведь именно инструментальная музыка способна в большей мере, чем вокальная, поддерживать иллюзию неограниченности звуковысотной шкалы и ослаблять ощущение вокальной упругости мелодического движения.
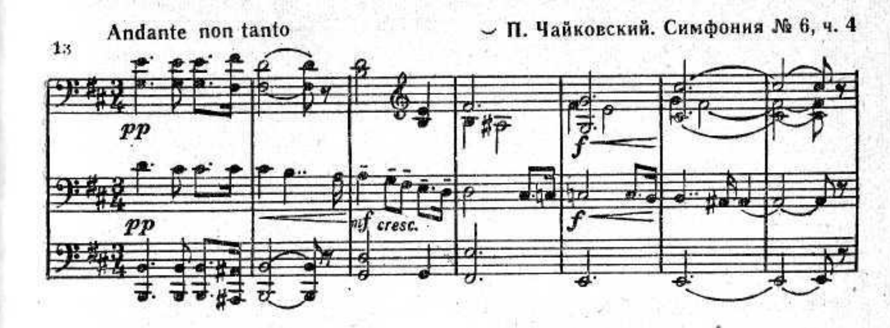
Таким образом, в интонационно-динамическом отношении звуковысотная шкала является сложной, внутренне противоречивой. С одной стороны, она подчиняется закону равномерного убывания напряженности при понижении высоты на протяжении всего диапазона. С другой же — закону тесситурной централизации, при котором предельное понижение ощущается и как подъем напряжения.

Эта первичная вокально-моторная предпосылка проявляет себя не только в требовании заполнения скачка поступенным движением. С нею связан также динамический эффект остановки нисходящего движения на своеобразном ладовом упоре — на вводном тоне к какой-либо основной ступени звукоряда. Нередко это бывает вводный тон к доминанте. Возрастание напряженности здесь создается, как видно из приводимых ниже при-

меров (см. примеры 11—13), главным образом гармоническими средствами. Вокальная же предпосылка усиливает действие этих средств:







Кульминационное действие нижнего ладогармонического упора в этих примерах сочетается с логикой обобщающей, резюмирующей кульминации[20]. Обобщение, утверждение главного требует как раз акцента в низком регистре, как это явствует из закономерностей речевой интонации. Тесситурная же неустойчивость, присоединяющая свою энергию к ладогармоническим тяготениям, согласуется в этих примерах также с подготовляющей, предыктовой функцией.

В последнем примере сочетаются обе противоположно действующие предпосылки интонационно-динамической оценки мелодического интервала. Переход звука *си* в *ля-диез* трактуется как нисходящее задержание и, следовательно, как разрешение гармонической неустойчивости. Здесь реализуется общая для всего диапазона закономерность спада напряжения при понижении высоты. В то же время звук *ля-диез* является вводным в основной тональности симфонии. Его доминантовая неустойчивость подкрепляется второй естественной вокально-моторной предпосылкой, требующей движения вверх для разрешения напряженности.

Проведенный здесь анализ дополняет существующие в музыкальной теории представления о вводнотоновости как об эмансипации собственно ладовых тяготений от влияния естественных предпосылок. В низком регистре вводнотоновость не противоречит естественным предпосылкам, а напротив, во многом вырастает на их основе. Перенесение же вводнотоновости в более высокие регистры уже свидетельствует о самостоятельности сформировавшихся функциональных тяготений лада. И все же действие обеих естественных предпосылок сохраняется и в условиях развитой ладогармонической системы, хотя проявляет себя уже менее заметно.

Действие их выявляется, например, в том, как соотносятся (по количеству) нарушения вводнотонового тяготения в верхнем и нижнем регистрах. В верхнем регистре вводнотоновость

[20] См. о кульминациях такого типа: Мазель Л. Две заметки о взаимовлиянии оперных и симфонических принципов у Чайковского. — «Советская музыка», 1958, № 9.

действует как бы вопреки вокально-моторной предпосылке: ладовая функция требует разрешения вверх, а естественно голосовые закономерности «помогают» лишь движению вниз. В нижнем же регистре вводнотоновое тяготение совпадает с направленностью тесситурного тяготения. Естественно предположить, что по этим причинам в верхнем участке диапазона движение от вводного тона вниз (дезальтерация в побочных доминантах, движение от VII ступени к VI и т. п.) должно встречаться более часто, нежели в нижнем участке. Проделанный автором анализ музыкальных произведений различных композиторов подтверждает это. Так, в вокальных произведениях Глинки, например, такое нарушение в верхнем регистре встречается почти в десять раз чаще, чем в нижнем; в песнях Шуберта — в два раза, в романсах Чайковского — почти в четыре.

Конечно, одной из причин преобладания восходящего разрешения вводных тонов в низком регистре является то, что басовый голос гармонии «предпочитает» основные тоны аккорда. Однако преобладание это обнаруживается не только в басовом голосе, но и в любых других голосах, если они находятся в низком регистре.

Приведенные здесь наблюдения показывают, что различные регистры отличаются друг от друга не только в отношении оценки величины, значительности интервалов, но и в отношении интонационно-динамических возможностей. К гомогенности музыкально-высотной шкалы присоединяется интонационно-динамическая однородность диапазона высот. К негомогенности темброво-высотной шкалы присоединяется разнонаправленность вокально-тесситурных тяготений и явление централизации мелодического амбитуса.

Формирование навыков слышания двухсоставной звуковой динамики обычно идет по пути, повторяющем в общем чертах путь исторической эволюции интонационно-ладовых закономерностей музыки.

На начальной стадии — в раннем детстве — интонационная напряженность теснейшим образом связана с восприятием и воспроизведением речевой интонации и поэтому не вычленяется слухом сама по себе. Воспринимается лишь интонационный смысл в целом, в передаче которого принимает участие и компонент интонационной напряженности. На стадии возникновения собственно музыкального слышания высоты, благодаря опоре на вокальный, а не только на речевой опыт, внутренняя динамика интонационного движения становится ясно ощутимой и легко связывается с музыкальной логикой мелодического движения, с возникновением кульминационных нарастаний и спадов напряжения, с ладовыми тяготениями и разрешениями. Однако вначале разнонаправленность тесситурных тяготений ощущается лишь при собственном пении как еле заметная

внутренняя индивидуально-субъективная особенность вокализации. Затем она начинает переноситься и на восприятие пения людей, имеющих такую же (или приблизительно такую) тесситуру, а также на инструментальную музыку в том же диапазоне. Далее — на пение уже в разных регистрах и на инструментальную музыку во всех частях звуковысотного диапазона.

Такая последовательность обусловлена психологическими закономерностями поэтапного формирования обобщенного слухового действия. Первый этап — заметить естественные особенности своего пения. Второй — ощутить такие же особенности у других людей, опираясь на активное внутреннее подпевание и на вокально-мускульные соощущения. Такое подпевание возможно лишь при совпадении диапазонов голоса слушателя и поющего. Следующим шагом является постепенное свертывание моторных реакций и усиление роли «чистых» слуховых компонентов восприятия. Благодаря этому оказывается возможным транспонирование сформировавшейся в представлениях структурной модели голосового диапазона в другие звуковысотные регистры. Лишь одно здесь остается неизменным — закономерность восходящего (или нисходящего) тесситурного разрешения начинает действовать в любом участке музыкального диапазона, если только именно здесь находится нижняя (или, соответственно, верхняя) граница диапазона мелодии или нижний регистр певческого голоса.

Навык транспонирования развивается еще и благодаря музыкально-высотной гомогенности всего звукоряда, позволяющей переносить тематический материал из одного регистра в другой. Как это ни парадоксально, но именно звуковысотная однородность облегчает возможность смещения внутренне неоднородной структуры амбитуса от регистра, совпадающего с голосом слушателя, в регистры, не совпадающие с ним.

Итак, на интонационной напряженности интервалов основаны некоторые художественные возможности линеарной стороны мелодии, мелодического рисунка [21]. Выразительность разнообразных фигур вращения, взлета, падения, эффектов торможения и динамической устремленности во многом обязана своей действенностью внутренней интонационной динамике интервала. Тонус интервала взаимодействует и с ладовой динамикой функциональных тяготений и разрешений, иногда усиливая ее парал-

[21] К описанному сочетанию противоположных интонационно-динамических свойств мелодического движения следует добавить также упоминание о проанализированном в книге Л. А. Мазеля «О мелодии» (М., 1952, с. 95—96) контрастном соотношении интонационно-динамической и темброво-объемной сторон мелодии. Если первая дает возможность создавать при повышении ощущение кульминационного нарастания, то вторая способна вызывать ощущения постепенного истаивания, уменьшения весомости звуковой материи и, следовательно, как бы ослабления энергии звукового потока.

лельным действием, иногда же — ослабляя или оттеняя противодействием.

В общем интонационная напряженность интервалов в большей мере связана с функционально-динамической, а не со звукорядной «интервально-измерительной» стороной лада. Конечно, интонационная напряженность интервала зависит от его величины и, следовательно, может служить некоторым опорным признакам для определения величины при слушании и еще более при пении. Однако она все же не дает возможности точно контролировать интонирование и добиваться его правильности и чистоты. Даже у профессионалов-певцов, обладающих хорошо развитым вокально-мускульным чувством, опора только на это чувство была бы недостаточна для регулирования величины интервалов в соответствии с нормами лада и строя.

Опыты показывают, что если выключить слуховой контроль (например, закрыв уши головными телефонами, издающими так называемый белый шум), то, основываясь лишь на мускульных ощущениях, человек начинает петь весьма приблизительно. Сохраняются лишь общие контуры мелодического рисунка, величина же интервалов, как правило, значительно отклоняется от требуемой.

Это происходит и потому, что направленность и интенсивность интонационной напряженности неоднородны и меняются в разных регистрах, и потому, что при всей негомогенности высотно-динамическая шкала не содержит каких-либо выделяющихся вех: тонус изменяется плавно, непрерывно.

Можно предположить, что если бы слух ориентировался только на интонационную напряженность интервалов, то в музыке не смогла бы сложиться столь строгая, четко дифференцированная система звуковысотной организации, какой является ладовая система.

Для более точного слухового «измерения» величины интервалов, как уже говорилось, нет других твердо фиксированных мерок, кроме сетки звукоряда. И как раз здесь обнаруживается наиболее глубинная и неразрывная связь интервальных представлений с ладоступенными.

5. Ладовая характеристика интервала относится к важнейшим его свойствам. Она есть у любого интервала, взятого в музыкальном контексте, и ее оценка представляет собой одно из главных требований музыкального восприятия.

Конечно, интервал как реальное сочетание звуков может быть построен и вне определенной ладовой системы между звуками хроматического ряда. Однако хроматический ряд звуков в конкретных музыкальных условиях или является производным от диатонического, или выступает как обобщение совокупности тональностей, или играет роль системы, контрастирующей с диатоникой. Сама хроматика, как понятие, соотносительна.

Она немыслима без диатоники так же, как левое без правого, периферия без центра и т. п. Но коль скоро хроматика зависит от диатоники, значит интервалы, построенные на основе хроматики, также зависят от диатонических представлений.

В ладовой системе один и тот же интервал может быть построен на разных ступенях. Поэтому он выступает в известной мере как автономная категория. Будучи связан с несколькими ладотональными «позициями», интервал может быть абстрагирован от них. Однако и величина интервала зависит от звукорядной сетки в целом, и сам интервал в конкретном выражении есть всегда сочетание двух звуков, принадлежащих тому или иному звукоряду.
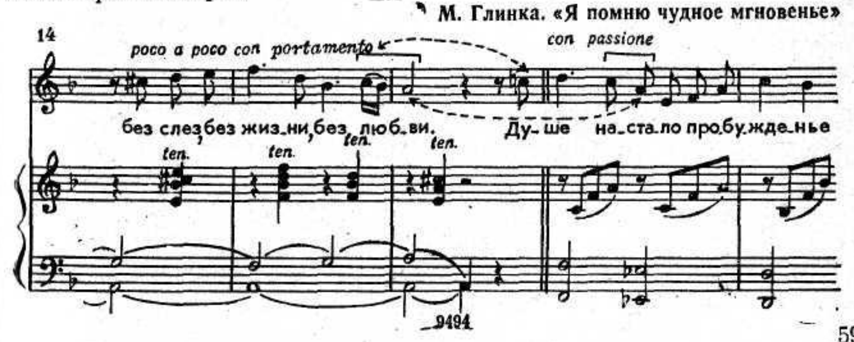
Чтобы убедиться в этом, достаточно рассмотреть все те конкретные случаи, в которых слух воспринимает или представляет интервалы.

Случай первый — интервал входит в состав мелодии или гармонии внутри тонально единого построения. Здесь связь интервала с конкретными ладоступенными представлениями очевидна и не требует особых доказательств.

Случай второй — интервал возникает при переходе от одной тональности к другой в процессе отклонения или модуляции. И здесь ладовая определенность звуков интервала несомненна. Дело усложняется лишь тем, что интервал состоит из ступеней разных тональностей. Однако, как правило, интервал трактуется как ладовое движение внутри начальной тональности, при котором второй звук интервала ощущается как битональный. Иногда же осознание переменности функций соотносится с первым звуком интервала.

Случай третий — интервал образуется на грани между разными тональностями при сопоставлении.

В романсе Глинки «Я помню чудное мгновенье» репризе в фа мажоре предшествует остановка на доминанте параллельного минора — прием, получивший широкое распространение в классической музыке. Интервал сопоставления, возникающий на грани формы, образован V ступенью ре минора и V же ступенью фа мажора:



М. Глинка. «Я помню чудное мгновенье»

9494

Исполнитель не должен устанавливать здесь прямую функциональную связь между звуками интервала, ибо тогда нарушился бы смысл грани: сопоставление стало бы соединением. Но для точности интонирования певец все же должен с чем-то соотносить начало репризы. Такое соотнесение возникает на расстоянии. Звук *до* в затакте подготовлен вспомогательным звуком *до* в предыдущем такте. Соотнесению способствует интонационно-мелодическое сходство звуковысотных фигур, отмеченных в примере скобками.

Таким образом, ладоступенная трактовка звуков интервала здесь налицо, но по существу слух оценивает не столько самый интервал сопоставления, сколько две соединительные примы *до — до* и *ля — ля* (см. пунктирные стрелки в примере 14), причем если непосредственно примыкающие к грани звуки различны по высоте, но одинаковы по ладовому значению, то в соединительных интервалах сохраняется высота, но происходит терцовая смена ступеневых функций: VII—V (*до*) и V—III (*ля*).

Такого рода комплементарность обычно является закономерной при тональных сопоставлениях. Для перехода, например, в параллельный минор характерно выдерживание соединительного тона, выполняющего в мажоре функцию III, а в миноре V ступени.

Терцовая смена ступеневых функций отражает в романсе Глинки общую тональную перестройку. Фактически слух имеет дело с интервалом более высокого ранга — не между звуками, а между тональностями. Сопоставление на уровне отдельных звуков сочетается со связью на уровне частей формы.

Здесь мы вплотную подошли к вопросу об интонировании интервалов сопоставления. Оно отличается от интонирования внутритональных интервалов тем, что слух должен одновременно ощущать интервал высшего масштабного уровня, связывающий тональности сопоставляемых построений.

Не случайно наиболее частым интервалом сопоставления является прима (или октава). Высотное тождество звуков примы облегчает при исполнении внутреннее слышание интервала, образуемого тониками сопоставляемых тональностей или основными тонами аккордов, представляющих данные тональности.

Поскольку внутренний процесс интонирования скрыт от слушателей, у исполнителя может возникать соблазн пойти по более легкому пути и интонировать интервал сопоставления так же, как и интервал связи. Так, в следующем отрывке из романса «Я помню чудное мгновенье» (см. пример 15) интервал *фа — ре*, разделяющий фразы, можно спеть как тоническую сексту ре минора.

Для слушателей все равно главной останется логика сопоставления, а не связи, и, по-видимому, в ряде случаев такая замена допустима. Однако если исполнитель упрощенно слышит ладовые соотношения отдельных звуков, то он в общем неадек-

15 [Allegro moderato] **М. Глинка. «Я помню чудное мгновенье»**

Как ми-мо-лет-но-е ви-де-нье, как ге-ний чи-стой кра-со-ты.
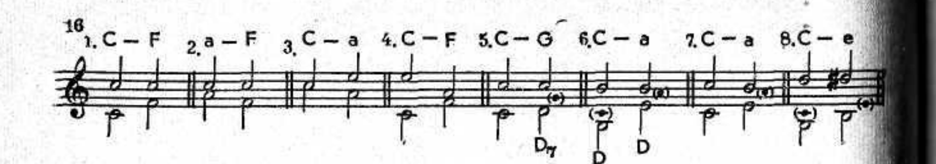
ватно замыслу композитора представляет себе и целое, а это может сказаться и на характере его исполнения.

В системе упражнений, развивающих навык адекватного восприятия интервалов сопоставления, должна быть соблюдена следующая цепь переходов от простого к сложному.

1. Интервал сопоставления — прима или октава. Звуки его входят в тонические трезвучия, причем в одном из них интонируемый звук является основным тоном.
2. То же, но интонируемые звуки не являются основными *тонами ни в одном из тонических трезвучий сопоставляемых тональностей*.
3. Интервал сопоставления не прима и не октава, но звуки его входят в тонические трезвучия, а в одном из них выполняют роль основного тона.
4. То же без затрагивания основных тонов трезвучий.
5. Звуки примы или октавы не входят в тонику одной из *тональностей*.
6. Звуки примы или октавы не входят в тонические аккорды сопоставляемых тональностей.
7. Звуки не образуют примы или октавы и не входят в тонику одной из сопоставляемых тональностей.
8. То же, но без затрагивания звуков тонических аккордов.

Особняком стоит вариант, при котором каждый из звуков интервала является основным тоном тоники в сопоставляемых тональностях. Очевидно, что здесь интервал сопоставления и интервал связи совпадают и поэтому исполнение не представляет особых трудностей.

Перечисленные восемь вариантов можно отобразить в виде нотной схемы (см. пример 16), на которой верхний голос соответствует реально интонируемому интервалу сопоставления, а нижний — мысленно представляемому в это время интервалу связи. В некоторых примерах дан и третий голос — скрытое ощущение соотносящихся тоник (первых ступеней), одновременно с представляемыми основными тонами нетонических аккордов сопоставления.



Очевидно, что возможность соотнесения звуков интервала с представлениями о ладовом звукоряде и определенных его ступенях на начальных стадиях развития слуха реализуется лишь в условиях однотонального музыкального контекста (случай первый). Музыкально осмысленное интонирование интервалов, находящихся на грани построений при модуляциях (случай второй) или сопоставлениях (случай третий), требует уже более сложных слуховых навыков.

В известной мере это относится и к последнему возможному случаю — к интервалу, звучащему изолированно от какого-либо музыкального контекста. Если слушатель воспринял его не как нечто немузыкальное (например, гудок автомашины), а как сочетание музыкальных звуков, то сразу же в его сознании возникает тональный контекст: при консонирующем характере интервал наделяется качеством тоникальности, при диссонирующем — качествами ладового неустоя. Это, безусловно, требует от слушателя достаточно развитого слуха.

На анализе этого случая следует остановиться несколько подробнее, так как в практике испытания музыкального слуха, в курсах сольфеджио интервалы, изолированные от окружения музыкального контекста, используются достаточно часто.

В связи с этим можно будет затронуть также проблему константности интервалов и связанные с ней системность интервалов и вероятностное соотношение их с ладоступенными представлениями.

Самый факт использования в педагогической практике изолированных интервалов говорит о том, что за ними признается автономность, известная самостоятельность и константность — постоянство специфических свойств.

Константность интервалов и интервальных представлений выражается, в частности, в том, что звуковысотные расстояния между разными ступенями ладового звукоряда или хроматического ряда звуков при одинаковой величине определяются как один и тот же интервал. Ранее уже было показано, что качественная определенность интервала может сильно зависеть от ладогармонических условий. Кардинально изменяются ладофонические свойства гармонических интервалов, музыкально-смысловые функции. Заметное влияние на оценку интервалов оказывает регистр, положение в синтаксической структуре. От положения в звуковысотной системе регистров и в ладовом контексте зависит и строевая сторона интервала — абсолютная его величина в акустических единицах измерения[22].

Гармонические интервалы требуют для совершенного звучания настройки в так называемом чистом строе, мелодические же подчинены закону вариантности интонирования и зависят в своем точном строевом выражении от разнообразных ладовых и прочих контекстуальных факторов.

Правда, иногда роль этой зависимости преувеличивается. Нельзя, например, согласиться с мыслью о возможности определения ладового значения интервала по его точной строевой величине. Поскольку на конкретную величину интервала влияет наряду с собственно ладовыми моментами еще и большое число других факторов, постольку в подавляющем большинстве случаев эта величина не может служить даже вспомогательным признаком ладовой функции звуков. Однако в целом факт вариантности строя несомненен.

Самым же важным является общее слуховое впечатление резкого различия в характере одинаковых по названию, но разных по контекстуальному значению интервалов.

Таким образом, об интервалах можно высказать два утверждения, в равной мере справедливые и в то же время как бы противоречащие друг другу. С одной стороны, интервал узнается слухом как таковой, независимо от того, в каком ладовом значении он выступает. С другой же стороны, фактически существует столько разных интервальных представлений и впечатлений — для одного и того же интервала музыкальной системы, сколько различных ладовых вариантов (и не только ладовых) может приобретать в музыке этот интервал.

Каков же механизм узнавания одного и того же интервала в разных его контекстных вариантах — механизм константности?

Большую роль играют здесь два момента: системность интервальных представлений и вероятностный характер их связи со ступеневыми представлениями.

Системность интервальных представлений обусловлена объективными закономерностями, сложившимися в процессе эволюции звуковысотной организации музыки. Эти закономерности, отражающие особенности многоголосной музыки и характер соотношения мелодии и гармонии, привели к тому, что в общественном сознании была зафиксирована строгая, четкая система, включающая в себя все применяющиеся в музыке интервалы. Каждый интервал в этой системе получил свое место, название, количественную и качественную характеристи-

[22] Известно, что в крайних регистрах интервалы настраиваются несколько шире, чем в среднем, что объясняется физическими свойствами вибраторов — источников звуковых колебаний, а также физиологическими свойствами органов слуха. См. об этом статью Богино Г. К. Современная настройка фортепиано. — в кн.: Музыкальное искусство и наука, вып. 1, с. 207—212.

ку. Характерной особенностью системы интервалов является строго определенное ограниченное число элементов. Система включает в себя только восемь названий простых интервалов (прима, секунда, терция и т. д.), несколько количественно-качественных определений (чистый, малый, большой, увеличенный, уменьшенный и другие) и деление на консонансы и диссонансы.

Благодаря системности интервальных представлений, каждый вариант интервала— строевой, ладовый, регистровый, синтаксический и т. д. — может быть соотнесен только с одним и тем же элементом системы; каждой группе вариантов соответствует константный элемент системы — инвариант.

Соотнесение строевых вариантов интервала с инвариантом рассматривается в теории зонной природы звуковысотного слуха Н. А. Гарбузова. Связывание регистровых и тесситурных вариантов с константой было охарактеризовано выше. Что же касается ладовых вариантов интервала, то их связь с системным инвариантом является вероятностной.

Поскольку у мелодических интервалов ладовых вариантов значительно больше, так как наряду со случаями, где интервал ложится на фон одной гармонии, есть также много случаев, в которых звуки интервала относятся к разным ладогармоническим функциям, постольку для краткого анализа удобнее рассмотреть гармонические интервалы, воспринимающиеся по преимуществу монофункционально.

Однако даже гармоническая малая септима, например, вместе с энгармонически равными ей увеличенной секстой и дважды уменьшенной октавой при трактовке ее звуков, как входящих в один аккорд, может приобретать в тонально определенной музыке несколько десятков значений. Число возможных значений увеличивается намного, если включить в него и случаи, в которых один из звуков является неаккордовым.

Трудно предположить, что в момент звучания изолированной малой септимы (как и других интервалов) в сознании или подсознании слушателя воскрешаются все ее возможные ладотональные варианты. Большинство из возможных значений интервала хранится в музыкальном опыте слушателя, но в каждом конкретном случае интервал оценивается на основе двух-трех наиболее вероятных для данной стилистической настройки слушателя ладоступенных значений. К этим значениям в первую очередь относятся значения малой септимы как интервала, входящего в состав доминантсептаккорда, септаккорда II ступени и малого вводного септаккорда VII ступени.

Поскольку, однако, таких значений все же несколько, изолированный интервал выступает по отношению к ним как некоторое обобщение. Это значит, что если слушатель не был заранее настроен на ту или иную тональность (например, благодаря предшествовавшим звуковым впечатлениям), то в его сознании

комплекс наиболее вероятных значений интервала выступает в качестве обобщенного недифференцированного функционального фона восприятия. Более вероятные значения в этом фоне находятся ближе к порогу сознания, менее вероятные дальше. Под воздействием контекстных условий из этого фона сознание выбирает соответствующие конкретные ладовые значения.

Другими словами, изолированный интервал все-таки связан с ладоступенными представлениями, но связан вероятностными отношениями. В музыкальном контексте вероятностный характер уступает место однозначной ладогармонической трактовке. И все же во многих случаях даже в контексте (особенно — одноголосном) вариантная множественность значений интервала может являться существенной стороной художественного облика произведения.

Связь представления о том или ином музыкальном интервале с множеством конкретных представлений о различных его ладогармонических вариантах является необходимым условием выработки навыков константного восприятия одноголосных мелодических построений, включаемых в процессе развития в различный многоголосный контекст. Узнавание темы в разных условиях ее появления основано во многом на константности интервальных представлений, хотя не меньшую роль играет здесь и узнавание ритмического и линеарного рисунка темы. В то же время слуху должна быть доступна и вариантная множественность возможных звучаний одного и того же интервала в музыкальном контексте. Ведь если слуху знакомо качество того или иного изолированно звучащего интервала, то это вовсе не значит, что тот же интервал будет узнан в музыкальном контексте, где реализуется одно из многих его ладовых значений. Затруднения подобного рода, встречающиеся в педагогической практике, свидетельствуют о том, что слух уловил лишь характер одного или двух-трех вариантов этого интервала и незнаком с другими. Это значит, что у учащегося не сложилось и обобщенное константное представление об этом интервале и представление о множестве его вариантов. Между тем, подлинная свобода слуховых действий обеспечивается лишь в том случае, если слух владеет и тем и другим.

Существующие методы воспитания слуха в курсах сольфеджио способствуют развитию обеих сторон интервальных представлений, так как наряду с упражнениями, в которых узнавание интервала как такового, как некоей константы, является одной из главных задач, широко используются в педагогической работе и упражнения на освоение «интервалов в ладу».

На наш взгляд, изучение вероятностной природы связей интервала со ступеневыми представлениями может быть полезным для совершенствования сложившихся методов.

Так, на первых этапах развития слуха более важно сформировать представление о том, какие значения тот или иной

интервал приобретает чаще всего, а какие из них в реальной музыке сравнительно редки. Это значит, что в самих упражнениях наиболее часто должны встречаться такие применения интервала, какие для него характерны.

На последующих этапах развития слуха, напротив, более важно обратить внимание на исключительные, редкие применения интервала, чтобы при необходимости активно воспроизвести такой вариант в собственном музыкальном исполнении учащийся не встал бы в тупик.

Но для того, чтобы в упражнениях для развития слуха могла быть учтена частота использования разных вариантов одного и того же интервала в музыкальной практике, необходимо хотя бы в общих чертах исследовать вероятностную картину употребления интервалов.

На первых этапах обучения необходимость решения этой задачи отпадает, если пользоваться для упражнений музыкальными примерами, заимствованными из художественной музыкальной литературы. В этом случае частота применения тех или иных ладовых вариантов интервалов соответствует художественной практике.

Но для последующих этапов, где как раз нужно выделение редко встречающихся вариантов, необходимо точное знание вероятностной картины употребления интервалов.

В настоящей статье не ставится задача полной характеристики вероятностей интервалов. Это цель особого исследования. Отметим лишь, что достаточно ясное представление о вероятностном распределении различных интервально-ладовых соотношений можно получить, проанализировав мелодии из того или иного сборника сольфеджио, основанного на примерах из классической и народной музыки.

Так, если рассмотреть все примеры использования нисходящей большой сексты в сборнике Драгомирова, то нетрудно установить, что чаще всего (около 50%) этот интервал трактован как движение вниз от VI ступени к I, реже — как ход от III ступени к V (почти 30%) и как ход от II ступени к IV (около 20%). Другие значения встречаются крайне редко. Восходящая секста строится в 50% на V ступени, в 38% — на I, в 7% — на IV и в 5% — на II. Приведенные данные, конечно, требуют уточнения, которое может быть достигнуто только при условии расширения изучаемого материала. Однако общие тенденции они отражают достаточно верно. Отсюда, например, ясно, что на более высоких этапах развития слуха целесообразны такие упражнения, в которых специально бы акцентировалось внимание на применении восходящих секст, построенных на II и IV ступенях ладового звукоряда.

Итак, во всех рассмотренных выше случаях музыкальный интервал так или иначе связан с представлениями о ладовых ступенях и о ладовом звукоряде. В однотональном контексте

звуки интервала трактуются как определенные ступени лада. При модуляциях и сопоставлениях ладовая трактовка усложняется явлениями переменности функций, полифункциональности и комплементарности. В изолированных интервалах связь с ладом обнаруживается в формах обобщенного ладофункционального фона и вероятностных соотношений с ладовыми вариантами интервала.

Возникает вопрос: не сводятся ли таким образом интервальные представления к ладоступенным. Ведь если настройка слуха на ту или иную тональность представляет собой по существу настройку на определенную ладозвукорядную сетку в целом, то умение строить интервалы, слышать и определять их ограничивается определением ступеней лада.

Конечно, такой подход к формированию навыка определения интервалов возможен. Однако здесь сам интервал возникает как нечто производное, побочное. Внимание обращено на сами ступени, между тем, как было показано выше, интервалы обладают и некоторыми своими важными в художественном отношении свойствами, усвоение которых необходимо для успешной музыкальной деятельности.

Кроме того, даже если бы рассмотренный подход был единственно возможным, все же опора на ладоступеневую сетку не означала бы уничтожения категории интервала. Связь интервальных и ступеневых представлений обоюдна. Ступеневые представления не только являются опорой для интервальных, но и сами в свою очередь базируются на последних.

6. Как известно, психологическая сущность ладового чувства, на которое опираются **с т у п е н е в ы е п р е д с т а в л е н и я**, заключается в феномене ладовой настройки, то есть в явлении особого рода психологической установки. Исследование ладового чувства с позиций психологии установки было предпринято Г. Н. Кечхуашвили[23]. Частично этой проблемы касался в диссертации В. В. Медушевский[24]. Но детально музыкально-теоретического анализа структуры ладовой настройки не проводилось.

Здесь целесообразно остановиться лишь на двух ее сторонах — на представлениях о ладовом звукоряде и на оценке функций ступеней лада.

Настроиться на ту или иную тональность — это значит, прежде всего, запомнить тонику. Но слуховая фиксация тоники представляет собой и настройку на ладовый звукоряд в целом, и на структуру всех типичных для данной ладотональности функциональных взаимосвязей ступеней и созвучий. Ведь ощу-

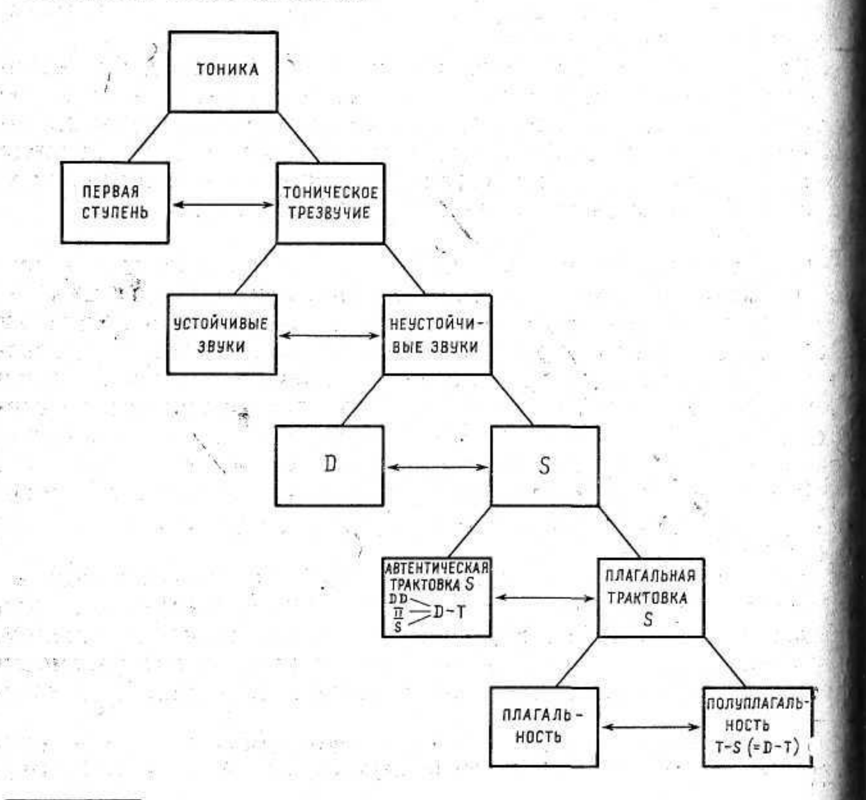
---

[23] К е ч х у а ш в и л и Г. К вопросу о психологической сущности ладового чувства. — «Сообщения Академии наук Грузинской ССР», т. 16, № 5, 1955.

[24] М е д у ш е в с к и й В. Строение музыкального произведения в связи с его направленностью на слушателя. Автореферат дисс. М., 1971.

щение тоники — I ступени лада — окрашено представлениями о минорном или мажорном наклонении, то есть включает в себя представления о двух других звуках тонического трезвучия и об эффекте их одновременного звучания. Далее. Ощущение тоники как центра ладовой системы само по себе предполагает ощущение противопоставленности устоя неустойчивым ступеням и созвучиям. В классической европейской ладогармонической системе тоника в первую очередь противопоставлена доминанте[25]. Но доминанта — лишь одна из двух неустойчивых функций. Представление о ней также предполагает сопоставление ее с другой качественно отличающейся от нее субдоминантовой функцией: специфика доминанты — ее однозначная центростремительная направленность — выявляется лишь в сравнении с многозначностью и центробежностью субдоминанты.

Таким образом, настройка на тонику есть сложная комплексная психологическая установка, в которой можно выделить несколько слоев, начиная от самого яркого ощущения и кончая все более и более слабыми.



[25] Другие типы звуковысотной организации (например, народные лады) здесь не рассматриваются.

Из приведенной здесь схемы (см. рис.) видно, что полная структура тональной настройки включает в себя четыре — пять, а может быть даже и шесть слоев-планов, которые как бы просвечивают сквозь тонику и в совокупности характеризуют ладотональную организацию в целом. С этих позиций можно дать оценку и применяемым в педагогической практике способам настройки слуха с помощью особого рода «попевок». Такие попевки включают в себя наряду с I ступенью и звуками тонического трезвучия также и неустойчивые ступени и способствуют тому, что в структуре тональной настройки слушателя все слои получают ладово определенную прорисовку, выявляется не только I ступень, но и наклонение лада и характерные особенности неустойчивых ступеней (например, гармонический тип мажора или натуральный — минора и т. п.) Конечно, для развитого слуха настройка может осуществляться и по одному лишь звуку I ступени. В этом случае все последующие слои зависят уже от случайных факторов, но они все же так или иначе действуют.

Из описания структуры ладотональной настройки следует, что она обязательно предполагает наряду с ладофункциональными представлениями также и интервально-звукорядные представления, так как опознавательным признаком устойчивых и неустойчивых ступеней является их положение в общей системе. Ощущение мажорности или минорности, например, предполагает скрытое ощущение интервальной структуры тонического трезвучия, ощущение устойчивости — скрытое представление об интервальной сопряженности устоев с прилегающими неустоями и т. д.

Следовательно, настройка на ту или иную ладотональность есть и настройка на звукоряд в целом. Более того — можно утверждать, что вне представления о структуре звукоряда невозможна собственно музыкальная ладовая настройка. Содержанием ее является функциональный комплекс отношений и разнообразные, связанные с интерваликой лада качества, а «материей» — звукорядная сетка.

Обязательное сочетание интервального и ступеневого компонентов настройки выявляется также и при анализе ладовых функций отдельных ступеней.

Ступени лада образуют строгую систему взаимосоотносящихся элементов, зафиксированных интервальной звукорядной структурой и дифференцированных по своим ладовым функциям.

Для четкой дифференциации элементов лада необходим некоторый однозначный критерий. Таким критерием и является интервально-измерительная звукорядная сетка ступеней лада. Для того чтобы воспринять ладовую функцию ступени, нужно отличить эту ступень от других. Единственным надежным при-

знаком для ее узнавания является положение в звукоряде. Но положение в звукоряде — по существу категория интервальная. Быть III ступенью лада — это значит отстоять на терцию вверх от тоники, на терцию вниз от V ступени, на секунду вниз от субдоминанты и так далее. Собственно функциональная дифференциация ступеней только потому и оказывается возможной, что ступени можно отличить друг от друга, узнать на слух по их звуковысотной локализации в интервальной сетке лада.

Однако значение интервально-звукорядного фактора для функциональной структуры лада этим не ограничивается. Звукоряд, будучи связан с интонационно-мелодическими возможностями лада, способствует и формированию самих ладовых функций.

Под функцией в данном случае подразумевается обязанность, роль, выполняемая элементом целого. Ладовые функции ступеней обычно обозначаются порядковыми номерами ступеней, а иногда и терминами: тоника, доминанта, субдоминанта, медианта, субмедианта, вводный тон (верхний и нижний). Однако это однозначное наименование не только не дает представления о всей сложности понятия функции, но и нередко способствует упрощенному пониманию функциональности ладовых ступеней.

В действительности же под порядковым номером ступени или названием «тоника», «доминанта», «медианта» — скрыт целый комплекс функциональных свойств. Так, например, определение функции I ступени лада как тонической представляет собой зашифровку большого комплекса ролей, выполняемых этой ступенью в конкретном музыкальном контексте. Среди них выделяются роли исходного пункта движения и финалиса, стержня звуковысотного движения или одной из его границ, роли центрального звука лада, главного представителя тонического трезвучия и тональности в целом, роли ладового полюса притяжения, роль устоя, тона успокоения, роль центра утвердительной интонации и т. д. По отношению к этому комплексу термин тоника является и обобщением и «полномочным представителем». Ясно, что усвоение ладовой функции — это есть практическое усвоение всего множества конкретных ролей, выполняемых той или иной ступенью лада в музыкальных условиях контекста, а ступеневые представления — обобщения достаточно многообразных музыкально-логических, интонационных, характеристических свойств, появляющихся у ступеней лада во многом благодаря их связи с интонационно-интервальными особенностями контекста.

Поэтому подробное исследование ладовых функций ступеней дало бы ценный материал не только для теории лада, но и для практики воспитания музыкального слуха, и могло бы стать предметом специальной работы. Здесь мы ограничимся указанием на некоторые наиболее существенные функции ладовых ступеней в целом и рассмотрим проявление некоторых из них

на конкретных примерах, акцентируя при этом интервально-интонационную природу функциональности.

Все множество функций, которыми обладают ступени лада, можно разграничить на функции характерные, предпочитаемые и функции свободные, незакрепленные. Очевидно, что последние не входят в число факторов, определяющих индивидуальные особенности той или иной ступени. Однако их изучение и усвоение на слух также полезно для развития слуха. Ведь даже такие сравнительно свободные мелодико-фигурационные функции, как функция вспомогательного, проходящего звука, предъема, задержания, камбиаты, все же тяготеют к определенным ступеням лада. Так, вспомогательными чаще других оказываются вводные тоны, предъемом — I ступень, камбиатой в каденциях — III ступень, II ступень довольно часто оказывается проходящим звуком. И все же для выработки ступеневых представлений гораздо более важны конструктивные, синтаксические, аккордово-гармонические и мелодические функции, в той или иной степени характерные для определенных ступеней лада, как бы закрепленные за ними.

Так, конструктивные функции звуковысотного остова лада выполняют нередко I и V ступени. Каждая из них может играть роль стержня или границ звуковысотного развития.

Синтаксические функции той или иной ступени определяются возможностями ее использования на гранях мелодических построений, в кульминациях и связаны с рассмотренными выше понятиями интервала движения и интервала переключения.

Аккордово-гармонические функции ступени выражаются в том, какое место она занимает в аккордах, является ли она основным тоном, терцией, квинтой, септимой, служит ли общим звуком при соединении аккордов, трактуется ли в аккорде как диссонирующий звук, мелодический, басовый или средний голос, как определитель ладового наклонения и т. д.

Многообразны мелодические функции ступеней лада, выявляющиеся в их связях с интервалами.

Понятие мелодико-линеарных функций широко применяет Л. А. Мазель в книге «О мелодии»[26]. В ней, в частности, отмечается, что каждый звук может выступать в функции элемента мелодического подъема или спада, вершины-источника (нередко V ступень), вершины-горизонта (нередко I ступень) и вершины-кульминации (часто VI ступень), в роли опорного звука опевания, элемента скрытого голоса и т. д.

Из мелодических функций едва ли не наиболее важными для формирования характера, семантических свойств ступеней лада являются интервально-интонационные — участие той или иной ступени в создании типичных выразительных мелодических интонаций.

[26] Мазель Л. О мелодии, с. 100—101, 135.

Разнообразные роли, выполняемые по принципу совмещения той или иной ступенью лада, в целом образуют единую систему. Это дает возможность любому из типичных для ступени функциональных свойств выступать в качестве представителя всего комплекса. Таким образом, ладовая функция как бы собирает в фокус и обобщает совокупность характерных для ступени ролей.

Значит, и общее представление о ладовой функции ступени формируется практически в процессе усвоения множества частных функций ступени, в той или иной мере специфичных для нее. Огромную роль играет здесь опора на интервальные представления.

Рассмотрим на примере V ступени, насколько интонационно-смысловые, эмоционально-характеристические и конструктивные функции ступени определяются ее интервальным положением в гармоническом и мелодическом контексте, обусловленном звукорядной структурой лада.

Любая ступень лада, если она принадлежит мелодическому голосу, может становиться своеобразным мелодическим фокусом гармонии в том смысле, что слух воспринимает ее как звук, окрашенный оттенками той гармонии (фоническими и функциональными), в которую входит ступень. Гармония как бы концентрируется для слуха, стягивается в одном тоне, прослушивается сквозь его призму. Особенно ярко функция фокусирования выступает в том случае, когда на фоне повторяющегося звука гармония меняется. В этом случае ступень лада становится фокусом гармонического движения, движение гармонии проецируется на мелодический тон.

Поскольку каждая из ступеней лада в принципе может играть в аккорде и роль основного тона, и роли терции, квинты, септимы и ноны, постольку V ступень не отличается от всех остальных по множественности этой интервально-аккордовой роли. Однако в условиях классического гомофонно-гармонического стиля, для которого характерно акцентирование тонико-доминантовых оборотов, именно V ступень лада выделяется по функции фокусирования. В условиях простейшего гармонического развития она дает возможность сохранять высоту мелодического голоса при чередовании тоники и доминанты. Перемена ролей (квинта тоники — основной тон доминанты) в сочетании с неизменностью высоты создает впечатление глубинности движения. Это впечатление основано и на эффекте ладофонической перекраски звука, и на динамизме, напряженности функциональных связей тоники и доминанты. Будучи восприняты через мелодию, гармонические свойства контекста приобретают особый оттенок сокровенности, сосредоточенности, суровой сдержанности, напряженности или скованности, парадоксального сочетания статики и динамики и т. п. Свойства гармонии становятся для восприятия качеством мелодического звука, меняющимся в процессе его «произнесения». Не случайно прием гармонического переинтонирования V ступени является одним из наиболее характерных в минорных темах скорбного, сурового, сосредоточенно-углубленного типа. Достаточно привести в качестве примеров траурный марш из Двенадцатой сонаты для фортепиано, скерцо из Пятой и Allegretto из Седьмой симфоний Бетховена.

При более интенсивном гармоническом развитии V ступень может становиться также и III ступенью параллельного мажора, в котором она трактуется и как терция тоники, и как секста доминанты, и как септима вводного септаккорда двойной доминанты. Естественно, что художественный замысел, требующий выражения статики и одновременно эмоциональной насыщенности, приводит к частому использованию речитации на V ступени минора — III ступени мажора или к постоянным возвратам этой ступени в условиях меняющегося тонального освещения, что, например, часто встречается в музыке композиторов-романтиков, в творчестве русских композиторов.

Однако не только количественная мера определяет своеобразие проявления фокусирования гармонии у каждой ступени. Не менее важен и сам характер гармонических отношений, отражаемых через призму данной ступени. Так, например, V ступень сходна с I в том смысле, что обе они могут служить осью движения в кварто-квинтовых гармонических оборотах. Но внутреннее эмоционально-смысловое наполнение этого движения весьма различно. В плагальных оборотах с выдержанным тоном I ступени внутриступеневое движение функций гораздо более оценивается с ладо-фонической стороны, тогда как в автентических оборотах — с динамической, функционально-гармонической стороны.

В ряде случаев в зависимости от общего характера музыки V ступень может восприниматься и с преобладанием фонических оттенков, определяемых интервально-гармоническими отношениями. В частности, присущие квинтовому тону лада качества пространственности, устремленности вдаль, особенно часто использовавшиеся в русской музыке, в музыке Шопена, во многом объясняются переносом на восприятие V ступени фонических качеств квинты, кварты и октавы — интервалов, которые образует V ступень со звуками тоники и доминанты. Но ясно также, что это не единственная предпосылка, что ощущение широты, дали связано и с неполнотой устойчивости, с ладовой двойственностью, со способностью V ступени одновременно и устремляться в будущее (к тонике), и создавать ощущение покоя.

Механизм работы слуха, обеспечивающий функцию фокусирования гармонии, представляет собой по существу одноголосное слышание многоголосия. Восприятие гармонии выражается здесь в форме интонационно-гармонической окрашенности, осо-

бого качества самого мелодического звука без обязательного представления всех деталей гармонического сопровождения — реального или мысленного.

Очевидно, что для развития подобных навыков целесообразны специальные упражнения, которые формировали бы способность при концентрировании внимания на одном тоне представлять одновременно и движение других голосов — сначала в двухголосии, затем в более сложной многоголосной фактуре.

Из краткого анализа видно, что восприятие V ступени (как и любой другой) включает в себя целый комплекс аккордово-интервальных ощущений, без которых немыслима выработка качественно-определенного представления о функциональном своеобразии этой ступени.

Если интервально-аккордовые связи дают возможность включать в восприятие V ступени ее отношения главным образом с I, III, VII и II ступенями (реже с IV), то связь ее, например, с VI ступенью относится уже в большей степени к сфере мелодико-интонационных ассоциаций.
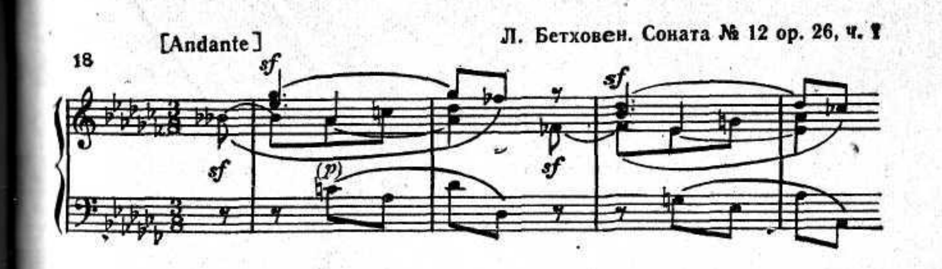
Мелодические функции V ступени связаны с принципом вершины-источника (см. тему прелюдии соль-диез минор Рахманинова, прелюдии ми минор Шопена), с кульминационными пунктами мелодического движения. Нередко она выполняет роль верхней границы звуковысотного рисунка и образует скрытую линию звукового горизонта, доминирующего над остальными звуками. Если I ступень — центр завершающего этапа мелодического движения, то V — часто средоточие развития. Вокруг нее вьется нить мелодического движения в романсе «Островок» Рахманинова, в теме главной партии из симфонии соль минор Моцарта, в песне «Двойник» Шуберта, в пьесе «Вечер в горах» Грига.

Будучи мелодически сопряжена с субдоминантой и двойной доминантой и способная представлять и тонику и доминанту, V ступень часто находится в узлах интенсивного ладового развития мелодии и является центром частичного разрешения напряжения, допускающим дальнейшее движение. Поэтому в круг возможностей V ступени включаются и многообразные мелодико-интонационные ассоциации, среди которых в миноре, например, выделяется по своей значимости и типичности связь со скорбной интонацией задержания (VI—V), широко используемой в классической музыке разных эпох и стилей (см. примеры 17—21).

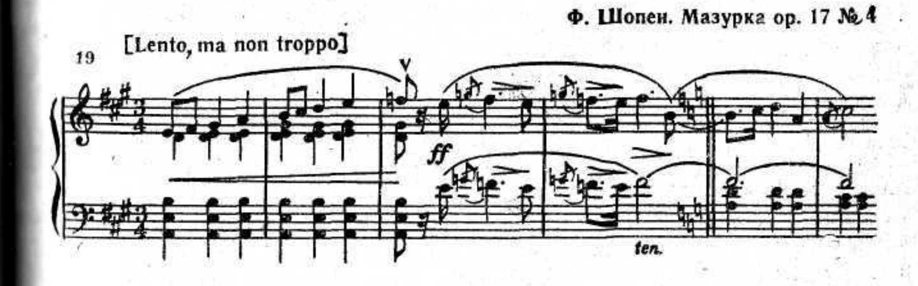
И. С. Бах. ХТК, I том, фуга № 24
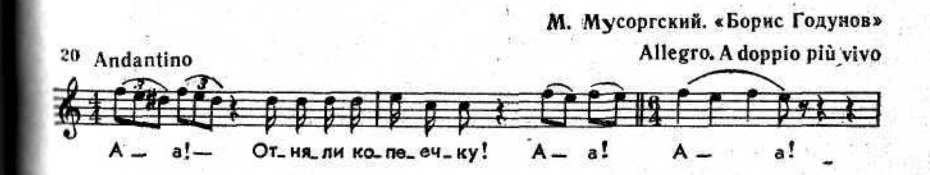


Л. Бетховен. Соната № 12 ор. 26, ч. I
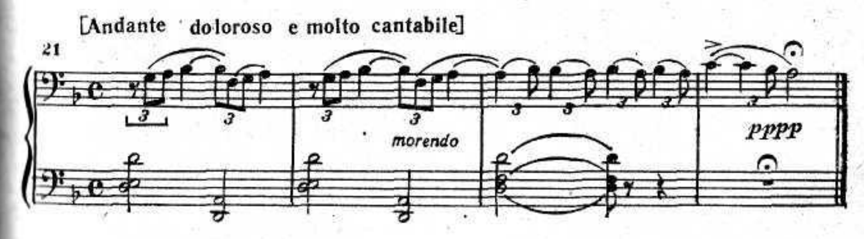


Ф. Шопен. Мазурка ор. 17 № 4



М. Мусоргский. «Борис Годунов»



П. Чайковский. «Времена года». «Осенняя песня»



Итак, ступеневые представления являются обобщением многообразных частных гармонических и мелодических функций ступеней лада и связаны через эти функции с интервальными представлениями. Качественное своеобразие ступеневых и интервальных представлений заключается в том, что первые являются по своей природе обобщенно-интервальными, а вто-

рые — обобщенно-ступеневыми. Это значит, что представление о ступени лада как бы объединяет или замещает целый комплекс всевозможных ладово-интервальных представлений, связанных со ступенью различными вероятностными отношениями. Благодаря комплексности возникает обобщенность, при которой каждый возможный интервал в сознании не выделяется, и все они в целом даны в свернутом, редуцированном виде, как некое самостоятельное для восприятия качество ступени. Собственно же интервальные представления характеризуются яркостью впечатления единичного конкретного интервала при обобщенном комплексном впечатлении возможных ладовых значений интервала, среди которых, также в соответствии с вероятностью их в данном стиле, может реализоваться какое-либо одно,— в частности, в зависимости от контекста, от условий воспроизведения интервала и от настройки слушателя.

Проведенный выше анализ интервальных и ступеневых представлений показал, что и те и другие являются сложными, комплексными психическими образованиями, что они основаны на различных естественных, психологических и собственно музыкальных предпосылках, и что, следовательно, в той или иной мере элементы интервальных и ступеневых представлений возникают уже на домузыкальной стадии развития слуха. Музыкальная же стадия начинается с того момента, когда оба ряда первичных интервальных и функционально-ступеневых представлений, заимствуемых из опыта речевого интонирования, слуховой оценки разнообразных звучаний окружающей среды, объединяются в ладовой оценке музыкальных тонов. С этого момента начинается развитие и интервальных и ступеневых представлений, в котором те и другие совершенствуются, внутренне дифференцируются при условии взаимной связи. Детальное рассмотрение интервальных и ступеневых представлений потребовало в данной статье выхода за пределы той возрастной зоны музыкального обучения, которая охватывается курсами сольфеджио. Именно поэтому здесь пришлось анализировать как первоначальные, первичные возможности и способности слуха, так и возможности тонко дифференцированного восприятия интервальной и ладовой структуры музыки, подчас не поддающиеся педагогическим воздействиям в рамках начальных или средних этапов сольфеджио.

Конечно, и в самих курсах сольфеджио возможно расширение арсенала приемов, развивающих и дифференцирующих слуховые способности. Однако сложившиеся традиции, закрепленные в программах, во множестве учебников и учебных пособий, связаны с преобладающим использованием фактурно упрощенных упражнений, нередко лишенных реального гармонического сопровождения, с ограничением масштабов музыкальных построений, предлагаемых для анализа на слух, для диктанта или пения. Поэтому контекстуальные факторы — влияние гармонии, тематического развития, фактурно-регистровых особенностей изложения и т. д. — обнаруживают себя намного сильнее в музыкальном материале других теоретических курсов, что и дает возможность установить в них логическую преемственную связь с курсом сольфеджио.

Этот вывод может показаться странным и неожиданным для статьи, целью которой была характеристика связей интервальных и ступеневых представлений. Однако при своем несколько общем характере он представляется исключительно важным. Одна из центральных задач теоретических курсов заключается в том, чтобы развивать музыкальность, совершенствовать музыкальный слух, умение глубоко, адекватно композиторскому замыслу, стилю, жанру и исполнительской интерпретации воспринимать произведение, в мельчайших элементах музыки, отдельных интервалах и ступенях, чувствовать влияние целого.

Агажанов А.

ОБ АБСОЛЮТНОЙ И РЕЛЯТИВНОЙ СИСТЕМАХ КУРСА СОЛЬФЕДЖИО

Курс сольфеджио имеет широкое музыкально-воспитательное значение для деятелей музыкального искусства, особенно для молодежи: он влияет на сознание будущего музыканта, на его способность осмыслить, оценить и воспринять музыку.

За последние годы у нас в стране заметно усилился интерес к сольфеджио, особенно к вопросу воспитания слуха на начальном этапе обучения музыке. Воспитание молодых музыкантов — длительный и сложный процесс.

История предмета сольфеджио дала много различных методов развития слуха. Они отражены в существующей учебной и методической литературе. В работах, посвященных вопросам изучения лада, интонации, метроритма, гармонического сольфеджио и других разделов предмета, изложен богатый опыт наших педагогов. Однако в отношении методики преподавания существует немало разногласий. В курсе сольфеджио еще много нерешенных проблем, которые волнуют педагогов. Здесь мы коснемся некоторых из них, в частности вопроса абсолютной и релятивной систем преподавания сольфеджио в профессиональном музыкальном образовании.

Как известно, релятивная система — это ладовая система изучения курса сольфеджио, где лад дается обобщенно. В этой системе в первоначальном обучении не существует понятия абсолютного звучания звуков. Слоговые названия Гвидо Аретинского *до, ре, ми, фа, соль, ля, си* — здесь скорее являются символами. В каждой новой тональности I ступень обозначается по I ступени до-мажорного звукоряда, образуя подвижное *до*. В любой новой тональности приходится мыслить как в тональности до мажор или, соответственно, в параллельном миноре. Короче, лад изучается вне связи с тональностью.

Это приучает учащихся мыслить ступенями лада, дает возможность начинать обучение в удобном для них диапазоне. Принятые «релятивистами» наглядные обозначения ступеней

(ручные знаки)[1] активизируют работу с учащимися. Указанные моменты особенно привлекают начинающих педагогов. Однако практика в этой области показывает, что быстрое овладение абстрактными ступенями лада на начальном этапе это еще не достижение конечной цели — глубокого понимания музыкального искусства.

Для того чтобы решить вопросы, связанные с воспитанием слуха, необходимо рассмотреть хотя бы некоторые из важнейших методологических предпосылок построения курса сольфеджио, лежащих в основе любого звена музыкального образования, в том числе и начального.

Рассмотрим некоторые принципиальные положения, которые отличают сторонников абсолютной системы от «релятивистов». Прежде всего по-разному разрешаются вопросы: какие звукоряды должны лежать в основе предмета сольфеджио при изучении лада — пентатоника или семиступенные мажоро-минорные лады; придерживаться ли старых слоговых названий нот Гвидо Аретинского, принятых у нас в стране, или вновь изобретенных слогов, якобы отвечающих национальным особенностям языка; давать изучение ступеней лада абстрактно или в тональности и целый ряд других, не менее важных, которых мы здесь не будем касаться.

Первое и важнейшее положение у сторонников релятивной и абсолютной систем — опора на лад, развитие ладового чувства. Хотя современная профессиональная музыка, сложная, многогранная, и обладает самыми различными выразительными средствами, одним из важнейших (если не самым главным) факторов музыкального искусства является ладовая организация — основа, на которой воспитывается и слух и вкус человека. Наша музыкальная эстетика опирается именно на эту ладовую основу. В этом основном вопросе и у «абсолютников» и у «релятивистов» точка зрения едина.

В других моментах подобного единства нет. Сторонники релятивной сольмизации утверждают, что:

1) единый метод изучения курса сольфеджио у нас, в СССР, должен быть релятивным, так как тональность для восприятия музыки не существенна;

2) в основе изучения лада должна быть пентатоника (пятиступенный ангемитонный звукоряд);

3) старые слоги Гвидо Аретинского неудобны для пения, поэтому необходимо создать новые слоговые названия нот с учетом языковых особенностей данного народа.

В статье П. Вейса «Абсолютная и относительная сольмизация» раскрываются исторические пути развития сольфеджио, сущность относительной и абсолютной систем сольмизации. Наряду с интересным историческим обзором автор дает ряд тео-

[1] Подразумевается наличие наглядных жестов-символов. Каждая ступень обозначается определенным жестом, отражающим характер ступени.

ретических положений курса сольфеджио. Вот некоторые из них.

Он утверждает, что «изменение абсолютной высоты целого музыкального произведения (встречающееся на практике весьма часто в пределах от полутона до двух тонов и более) не затрагивает его существа»[2]. Так ли это? Согласиться с этим — значит игнорировать объективные данные музыкального искусства. Коснемся объективных акустических свойств каждого звука. Известно, что каждый звук имеет свою характеристику: высоту (число колебаний), частичные тоны, во многом определяющие окраску звука (гармонический обертонный ряд и негармонические призвуки, форманты, по которым распознаются речевые и музыкальные звуки), наконец, атаку и затухание звука. Достаточно нам лишь подумать о высоте звука, как мы уже настраиваемся на него, подлаживаем к нему свой голос, свое представление, исполнительские намерения. Это приспособление происходит на всех инструментах: на скрипке, духовых инструментах, фортепиано и в пении.

Сама тональность имеет свою характеристику, которая зависит от высотного положения данной тональности в совокупности всех тональных систем. Ведь недаром некоторые музыканты воспринимают тональности как краски. Ни для какого музыканта не безразлична тональная сфера. Только конкретная высота звуков лада определяет понятие тональности. Единство обоих понятий выражено в термине «ладотональность»; на практике мы говорим сокращенно — тональность.

Приведенные факты опровергают первое положение в статье Вейса, гласящее, что для слушателя «изменение абсолютной высоты целого музыкального произведения не затрагивает его существа». Наоборот, поскольку тональное чувство, тональное представление для любого слушателя музыки, тем более для профессионала, не безразлично, важно, чтобы одно и то же звуковое представление вызывалось одним слоговым названием. Кроме того, многократные повторения одних и тех же названий в различных тональностях могут привести к выхолащиванию эмоционального содержания и осмысления самих ладовых и тональных явлений.

Лад необходимо изучать в единстве с тональностью. Абсолютная система сольфеджио и в целом теория музыки, без которой нельзя сознательно заниматься развитием слуха, разумно учла все свойства звука. Здесь, как известно, каждый звук имеет два значения: первое — его местоположение в общей системе звуков, употребляемых в музыке, второе — роль данного звука, его функция в конкретной тональности. В этом смысле каждый звук, имея свое высотное положение, меняет функциональную роль в тональности: становится то

[2] Вейс П. Абсолютная и относительная сольмизация. — В кн.: Вопросы методики воспитания слуха. Л., 1967, с. 70.

I ступенью, то II, то V и т. д. Диатонические семиступенные лады четко отражают эти моменты. Они имеют точные названия звуков в виде слоговых и буквенных обозначений, обозначение ступеней лада и характеристику этих ступеней. Следовательно, каждый звук в другой тональности приобретает новое функциональное ступеневое значение, поэтому в подвижном *до* нет никакой необходимости.

Выбор направлений действий должен соответствовать нашим традициям, а традиции складываются в определенных исторических условиях. Известно, что еще более ста лет назад в России усиленно пропагандировали «цифирный метод» обучения музыке по системе Э. Шеве, который является упрощенным вариантом релятивной системы. Активно содействовали распространению этого метода В. Соллогуб, В. Одоевский, К. Альбрехт и другие. Но эта система у нас не привилась. Об этом пишет сам П. Вейс: «К сожалению, практическое применение цифрового метода обучения в России не оправдало надежд Соллогуба и Одоевского»[3]. Зачем же опять возвращаться к явлениям, которые отвергнуты жизнью? В нашей стране имеются свои традиции в преподавании сольфеджио, которые уходят корнями в искусство хорового пения. Крупнейшие педагоги и выдающиеся хормейстеры нашей страны Н. Данилин, А. Александров, П. Чесноков, Г. Дмитревский, разумеется, знали цифровую и релятивную системы, но, работая в самодеятельности, они и там этой системой не пользовались, так как она отдаляет массовое музыкальное образование от профессионального обучения.

П. Чесноков, суммируя свой огромный творческий опыт в книге «Хор и управление им», теоретически обосновывает проверенные им же на практике основные положения хороведения. Говоря об изменении абсолютной высоты музыкального произведения и о строе хора, он отмечает, что и «композитор для наилучшего звучания выбирает определенную, характерную для данного сочинения, тональность... Отклонение же на целый тон, — продолжает Чесноков, — или тем более на полтора тона (это тоже бывает!) совершенно меняет (за чрезвычайно редкими исключениями) и звучность и характер сочинения, не говоря уже о том, что очень часто такое отклонение не допускается и диапазоном сочинения»[4].

Так обстоит дело с вопросом об изменении тональности музыкального произведения.

По мысли Вейса, в курсе сольфеджио в основу изучения лада надо положить пентатонику. «Система относительной сольмизации, применяемая в Венгрии, обладает великим достоинством: она не связана с мажорным ладом и дает возможность начинать музыкальное воспитание с любого вида пентатони-

[3] Вопросы методики воспитания слуха, с. 100.
[4] Чесноков П. Хор и управление им. М., 1961, с. 87.

ки и диатоники»[5]. И далее, развивая эту мысль, автор сокрушается по поводу того, что педагогам приходится знакомить учащихся с закономерностями лада не на пентатонике, а на до-мажорной гамме. «На этот путь толкает педагогов окостенелая система абсолютной сольмизации, чуждая ладовому мышлению славянских народов и народов Востока»[6].

Итак, отменить семиступенный лад и взамен дать ангемитонный пятиступенный лад. Правда, этот лад относится к числу древнейших ладов, лежащих в основе музыки многих народов земного шара: Китая, Индии, Японии, Шотландии, Венгрии, некоторых народов СССР. Но утверждение автора, что пентатонические лады «разностороннее и богаче», чем семиступенные, весьма сомнительно, и никаких доказательств в его пользу автор не приводит. Если для венгерской народной музыки и для творчества некоторых народов пентатоника является основным интонационным строем, то для русского, украинского, белорусского и многих других народов, населяющих СССР, наиболее характерными являются как раз семиступенные лады и, в первую очередь, семиступенный мажор и минор. Не случайно многие педагоги, применяя систему относительной сольмизации, не удовлетворяются традиционным изучением пятиступенного лада. Они творчески подходят к этому важнейшему вопросу, внося изменения в последовательность освоения ступеней, фактически отвергая пентатонику[7].

В трудах А. Кастальского, М. Балакирева, В. Стасова и других выдающихся русских музыкальных деятелей отмечается богатство и разнообразие ладового склада русской народной песни. Т. Попова, опираясь на свой научный опыт и обобщая высказывания русских классиков, в своем пособии «Русское народное музыкальное творчество» пишет, что «для традиционной русской песенной мелодики в особенности характерны натуральный мажор и натуральный минор, а также своеобразные формы ладовой переменности и переменные лады (параллельно-переменный и «переливчатый» мажоро-минор). Наряду с этим в песнях крестьянской традиции известную роль играют также некоторые другие разновидности мажора и минора: минор с большой секстой, мажор с малой септимой, мажор с повышенной IV ступенью. В некоторых местностях сохраняет свое значение также и бесполутоновый склад (пентатоника с октавными удвоениями)»[8].

---

[5] Вейс П. Относительная сольмизация и советская музыкальная педагогика. Л., 1967, с. 41.
[6] Там же, с. 42.
[7] См. об этом: Ригина Г. О некоторых вопросах обучения младших школьников музыкальной грамоте. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 8. М., 1972, с. 80.
[8] Попова Т. Русское народное музыкальное творчество, вып. 2. М., 1956, с. 161.

Наконец, о национальных музыкальных культурах. В 1960 году вышла книга Я. Гиршмана «Пентатоника и ее развитие в татарской музыке», где автор показал преобладание пентатоники в татарском фольклоре. Пентатоника характерна также для башкирской и монгольской музыки. Однако для многих национальных музыкальных культур пентатоника не типична, у них свои специфические особенности лада. Например, последние исследования казахской народной песни показывают, что для казахских песен характерны семиступенные лады. В кандидатской диссертации Н. Кетеганова отмечается, что на родине композитора М. Тулебаева (граница Семипалатинской и Карагандинской областей) «преобладают больше всего мажорные лады — ионийский, миксолидийский и особенно различные сочетания их переменности: одноименная ионийско-миксолидийская, кварто-квинтовая ионийская или миксолидийская или кварто-квинтовая ионийская — миксолидийская»[9].

Как известно, ладовой основой азербайджанской, армянской, грузинской народной песни являются те же диатонические семиступенные лады[10].

Следовательно, изменять традиции в изучении лада в курсе сольфеджио нет основания: это противоречило бы истинному положению дела. Сами венгерские педагоги не скрывают своих существенных ошибок, связанных с односторонним воспитанием молодежи только на основе пентатонных мелодий. Профессор Магда Саваи в докладе на VII Международном конгрессе ММС заявила: «...мы должны были констатировать, что очаровательные пентатонные пьески были мало полезны для техники, не в пример этюдам Черни, а ученики так привыкли к венгерским мелодиям, что испытывали отвращение к Баху и Моцарту (подчеркнуто нами. — *А. А.*). Я лично встретилась с этими проблемами в процессе обучения на фортепиано, но и для других инструментов они были такие же»[11].

Сторонникам релятивной системы, утверждающим пентатонную основу в курсе сольфеджио, придется серьезно задуматься над этим положением, высказанным венгерской коллегой.

В последнее время некоторые советские педагоги пытаются применить релятивную систему в своей учебной практике, при этом они встречаются с большими трудностями. Так как аретинские слоги у нас прочно укрепились в качестве абсолютных названий, «релятивистам» приходится изобретать раз-

---

[9] Кетеганов Н. Народно-песенные истоки мелодики М. Тулебаева. Автореферат дисс. Алма-Ата, 1967.
[10] Беляев В. Очерки по истории музыки народов СССР, вып. 2. М., 1963.
[11] Саваи М. Национальные и международные элементы в воспитании молодых музыкантов. — VII конгресс ММС. М., 1971, с. 11.

личные новые слоговые названия ступеней лада, создавать собственные системы или механически переносить приемы, имеющиеся у других народов. Положительно оценивается сторонниками релятивной системы начинание эстонского дирижера и педагога Хайно Кальюста, который осуществил коренную реформу сольфеджио; теперь до-мажорная гамма в Эстонии читается и поется как: *йо, ле, ми, на, со, ра, ти.*
I II III IV V VI VII

Этой же системой пользуются и некоторые педагоги в других республиках. В Минском педагогическом институте проводится работа по применению релятивной системы. Для обозначения ступеней мажорного лада здесь изобрели слоги: *ло, де, би, на, со, ма, ти*[12].
I II III IV V VI VII

П. Вейс предлагает: «Чтобы избежать совпадения слогов в абсолютной и относительной системах», до мажор обозначать как: *но, ве, ли, ба, за, я, пи*[13].
I II III IV V VI VII

В русских, украинских школах рекомендуются слоги: *мо, ле, ви, на, зо, ра, ти*[14].
I II III IV V VI VII

Как видно из приведенного выше, в различных наших республиках звук *до* (I ступень) уже имеет разное название: *до, йо, ло, но, мо.* Нам еще неизвестно, к чему приведут эксперименты в Грузии, на Украине и в других республиках. Можно себе представить, какие трудности будут испытывать учащиеся, которым придется в силу необходимости переехать из одной республики в другую: ведь им придется каждый раз сталкиваться с новыми местными обозначениями ступеней. К сожалению, количество новых слогов будет расти, так как выбор релятивных сольмизационных слогов должен «соответствовать особенностям того языка, на котором ведется сольфеджио»[15].

Таким образом, «релятивисты» рекомендуют создавать местные специфические национальные системы слоговых названий ступеней лада. Если такая идея осуществится, это приведет к отрыву национальных культур от общечеловеческой музыкальной культуры, от классических традиций, затруднит возможность широких интернациональных связей.

У нас должна быть выработана общая точка зрения в оценке методологических положений. Не следует усложнять вопросы, практически уже решенные в абсолютной системе. Переход в профессиональном образовании на релятивную систему значительно затруднит изучение альтерации и модуляции. При этой системе невозможно уяснить функциональные связи в гармонии. Если релятивная система в какой-то степени помогает в пении, чтении нот с листа в диатонике, то она является серьезным тормозом в развитии музыкального мышления, гармонического слуха, навыков записи диктанта и слухового анализа. На начальном этапе в музыкальном образовании эта система также создает большие трудности в классах по специальности при обучении на различных музыкальных инструментах, где обучение ведется на основе абсолютной системы.

Абсолютная система сольфеджио имеет свои традиции, и о них нельзя забывать. Система эта не стоит на месте, она живет и развивается, обретая новые качества.

---

[12] См.: Ковалев В. А нужны ли другие ориентиры? — «Советская музыка», 1968, № 7, с. 96.

[13] Вейс П. Относительная сольмизация и советская музыкальная педагогика, с. 40.

[14] См.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 8, с. 85.

[15] Там же, с. 84.

Блюм Д.

РОЛЬ ДИКТАНТА В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА

Восприятие музыкальной речи, воплощение замысла композитора и донесение до слушателя музыкального образа, наполненного определенным содержанием, невозможно без профессионального, грамотного слуха. Не говоря о такой безусловной данности, как острый и многообразный слух композиторов, теоретиков, дирижеров, — музыкальный слух у исполнителя должен быть развит в весьма высокой степени. Ведь музыкальный слух — это не только слышание музыкальных звуков, высотности, «осязание» музыкального произведения. Слух музыканта-профессионала — это и осознанное запоминание музыкального материала, это и слуховой анализ, и творческое воссоздание замысла композитора через звучание своего инструмента; это, наконец, донесение до слушателя своих мыслей, своего, строго индивидуального исполнительского стиля.

Вот, например, мысли некоторых крупнейших музыкантов о роли музыкального слуха в интерпретации музыкальных произведений.

Н. Метнер. «...Слухом выправлять звук, а осязанием — пластику движений... Мыслить не только темами и мелодиями, но и гармониями-модуляциями, пассажами, ритмами и т. д. Думать образами!»[1]

Ш. Мюнш. «Сколько раз на репетициях мне приходится говорить: „Слушайте, господа, что играют другие. Слушайте, что происходит вокруг вас..."

Для практики нашего искусства необходимо знание сольфеджио, но в консерваториях к его изучению иногда относятся слишком легкомысленно. Сегодня же знание сольфеджио важно, как никогда. Если слух плохо натренирован, то в нынешней двенадцатитоновой музыке и в других видах современной гармонии вас подстерегает множество ловушек.

[1] Метнер Н. К. Повседневная работа пианиста и композитора. Страницы из записных книжек. М., 1963, с. 7.

Дирижеру надо знать цифрованный бас, гармонию и контрапункт, надо уметь играть хорал Баха в четырех разных ключах. <...> каждый дирижер должен к тому же обладать отличной слуховой памятью и способностью запоминать и распознавать звуки. Надо уметь сохранять в сознании звуковой образ услышанного, так же как мы храним зрительный образ того, что видим. Дирижер должен уметь... по желанию восстанавливать в памяти любое из своих слуховых впечатлений».

«Меня часто спрашивают, слышу ли я ноты, которые читаю, и слышится ли мне оркестр, когда я пробегаю глазами страницу партитуры. Мне кажется, что любому мало-мальски квалифицированному дирижеру не составляет абсолютно никакого труда внутренним слухом услышать то, что читается в классических партитурах»[2].

Г. Г. Нейгауз. «Я настаиваю на следующей диалектической триаде: теза-музыка, антитеза-инструмент, синтез-исполнение. Музыка живет внутри нас, в нашем мозгу, в нашем сознании, чувстве, воображении; ее местожительство легко определить: это наш слух... Достигнуть успехов в работе над „художественным образом" можно лишь непрерывно развивая ученика музыкально, интеллектуально, артистически...

Это значит: развивать его слуховые данные... заставлять его для развития воображения и слуха выучивать вещи наизусть только по нотам, не прибегая к роялю; с детства научить его разбираться в форме, тематическом материале, гармонической и полифонической структуре исполняемого произведения...»[3]

Итак, слух-память, слух-воображение, слух-контролер, слух-интерпретатор... Каковы же пути развития музыкального слуха, воспитания и формирования этой важнейшей части того органического целого, которое мы именуем: Исполнитель-интерпретатор; Композитор; Дирижер; Педагог? Ведь далеко не все имеют от природы всесторонне развитый слух и, тем более, слух абсолютный; да, судя по словам известного пианиста Артура Шнабеля, наличие отличного слуха еще далеко не все... Впрочем, это давно и хорошо известно педагогам-теоретикам. На вопрос: *«Как, по-Вашему, наличие совершенного слуха — преимущество или нет?»* А. Шнабель ответил: «Преимущество, но не обязательное. Вы, вероятно, имеете в виду абсолютный слух. Однако относительный слух вполне достаточен и даже более важен...

Абсолютный слух, повторяю, ценное качество, но еще никак не признак хорошего музыканта»[4].

[2] Мюнш Ш. Я — дирижер. М., 1965, с. 28—29, 45.

[3] Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1967, с. 21, 22, 93.

[4] Шнабель А. Моя жизнь и музыка. Цит. по кн.: Исполнительское искусство зарубежных стран, вып. 3. М., 1967, с. 134—135.

Музыкант должен иметь всесторонне развитый слух, что достигается в систематическом курсе сольфеджио. Эта дисциплина сопровождает учащихся детских музыкальных школ, музыкальных училищ, и, по некоторым специальностям, студентов консерваторий — всего в течение 12—13 лет. Срок немалый. По методике преподавания сольфеджио, о «способах» развития слуха написано много различных работ и исследований.

Несмотря на то, что в данной статье будут рассматриваться методы работы над музыкальным диктантом, необходимо уяснить: какие взгляды на преподавание сольфеджио существовали в прошлые годы, какими путями шло развитие этой дисциплины, что являлось основополагающим при изучении этого предмета? Какую роль играл диктант в курсе сольфеджио и чего можно ожидать от этой части большого и разнообразного целого, включающего и пение и слуховой анализ, развитие памяти и многое другое?

«Сольфеджио (итал. solfeggio, франц. solfêge), вокальное упражнение для развития слуха и способности точно схватывать тон, упражнение в музыкальном чтении. Во французских, бельгийских и русских консерваториях (а также музык[альных] училищах) с[ольфеджио] проходится в качестве подготовительного курса (в России обыкновенно двухгодичного), обязательного для учеников всех специальностей...»[5].

Так трактуется вопрос о воспитании музыкального слуха в широко известном словаре Г. Римана. Здесь, как будто бы, отражена официальная точка зрения на предмет сольфеджио и его место в учебном курсе музыканта-профессионала. Создается впечатление, что задачи, стоявшие перед педагогом по сольфеджио конца прошлого века, были очень скромны: научить читать с листа и слышать. Но что и как слышать?

Как же в действительности осуществлялось обучение сольфеджио, в частности, в России? В одном из ранних русских (не переводных) учебников по теории музыки Н. Брянского[6] в конце некоторых разделов имеются весьма краткие рекомендации для сольфеджирования (например, «исполнение гамм в один, два, три и четыре счета... исполнение гамм в разном ритме» и т. п.); даются, также, простейшие упражнения для сольфеджирования, в виде гаммообразных попевок. Интересно, что автор рекомендует петь некоторые интервалы «по цифрам», имея в виду пение интервалов от определенных ступеней мажорной гаммы. Так, на протяжении всего небольшого пособия (73 стр.) автор чередует основные сведения из музыкальной

[5] Риман Г. Музыкальный словарь. Пер. с 5-го нем. изд. под ред. Ю. Энгеля. М., 1901, с. 1209.

[6] Брянский Н. Музыкальная азбука. Теоретическое и практическое руководство к изучению пения. Составлена к употреблению в средних учебных заведениях. Спб., 1875.

грамоты с легкими упражнениями в вокализации гамм, интервалов и простых попевок.

В ряде учебников и учебных пособий по теории музыки конца прошлого и начала нынешнего века также мимоходом указывается на необходимость усвоения на слух гамм, интервалов, некоторых аккордов и пение тех или иных упражнений. Чаще всего, это лишь упоминание о необходимости «хорошо слышать»; например: «Надо обладать хорошим слухом, чтобы отличить одно число колебаний в секунду от другого...»[7]. В более академическом труде старшего преподавателя Петербургской консерватории А. И. Пузыревского (1855—1917), в труде, утвержденном Художественным советом Петербургской консерватории в качестве руководства для преподавания элементарной теории музыки в классах консерватории, есть указания: «выученные гаммы следует уметь петь... не только от тоники, но и от каждой из средних ступеней до ее октавы, вверх и вниз...»[8]. Предлагается «интонирование (пение) интервалов по слуху», причем очень важно, что автор указанного пособия рекомендует несколько различных способов пения, из которых наиболее рациональным считает прием слышания и пения интервалов, основанный на их аккордовом значении: «...преимущество этого метода заключается в том, что прямо подготавливает слух к дальнейшему изучению аккордов (к гармонии)»[9]. Далее, в тексте, сопровождающемся нотными примерами, Пузыревский довольно подробно разъясняет методы интонирования интервалов через слышание («ощущение») аккорда. Очень важно, что автором проводится совершенно ясно осознанная мысль о необходимости развития слуха на первоначальном этапе обучения с опорой на ладогармоническую основу.

В неоднократно переиздававшемся учебнике М. М. Бернацкого (1855—?) вторая часть книги посвящена «чтению нот голосом». В этом разделе есть интересные указания, как бы фиксирующие взгляды на развитие музыкального слуха, господствующие в начале века. Так, автор указывает, что «за чтение голосом может браться лишь лицо, одаренное музыкальным, восприимчивым на звуки и интервалы ухом. У немузыкальных лиц чтению должны предшествовать упражнения, развивающие ухо и вообще слуховую память...»[10]. Далее автор приводит ряд примеров для развития слуха: изучение на слух и голосом мелодических (а затем и гармонических) интервалов; пение гамм и т. п. Есть раздел «Угадывание интервалов», где рекомендуется работа над интервалами на ак-

[7] Спасская А. Руководство к изучению элементарной теории музыки. Спб., 1878, с. 3.

[8] Пузыревский А. Учебник элементарной теории музыки в объеме курса консерваторий. Спб., 1904, с. 91 и далее.

[9] Там же, с. 94.

[10] Бернацкий М. Основы музыки. Варшава, 1901, с. 103.

кордовой и ладовой основе (слышание интервала, как части тонического трезвучия, доминантсептаккорда; изучение тетрахордов, гармонического минора, хроматических гамм и прочее).

Не приводя выдержки из большого количества учебников и учебных пособий по элементарной теории музыки, вышедших на русском языке за сравнительно небольшой период (вторая половина XIX и начало XX столетия), — время, в которое складывалось и формировалось профессиональное обучение музыке в России,— можно отметить, что основополагающей частью воспитания музыкального слуха являлось пение (гамм, интервалов, аккордов и специальных упражнений). Лишь в некоторых пособиях по теории есть указания на запись диктантов в качестве полезного дополнения к упражнениям в сольфеджировании. Но стремление педагогов-теоретиков, авторов различных пособий по теории к сочетанию обучения теории совместно с сольфеджио несомненно.

Вспомним, что в одной из статей Н. А. Римского-Корсакова имеются такие слова: «Обязательные предметы — элементарная теория и сольфеджио — должны быть приспособлены более к познаниям и природным способностям учеников. Сольфеджио в особенности заслуживает хорошей разработки и введения диктовки» [11].

Однако оценка роли сольфеджио как средства для «укрепления» слуха при помощи пения (главным образом) и слушания («угадывания») интервалов и аккордов является преобладающей в течение долгого времени. Диктант являлся второстепенным вспомогательным средством для проверки ритмических и звуковысотных соотношений, усвоенных учащимися в процессе пения и слушания.

А. Л. Островский в «Методике теории музыки и сольфеджио» [12] дает верную и точную критику методов работы над диктантом, разбирая рекомендации Г. Римана и А. Лавиньяка, которые имеются в трудах этих авторов [13]. Запись «звуков» вне осознания целого, запись ритмического рисунка, в отрыве от общего целого, «тыканье» точек вслед за играющим педагогом, запись диктанта по частям вне осознания целого, без привлечения музыкальной памяти — таковы, преимущественно, были методы работы над диктантом в классах сольфеджио.

Следует отметить, что различные стороны музыкального слуха были осознаны уже давно. Особенно четко они сформу-

[11] Римский-Корсаков Н. Теория и практика [и] обязательная теория музыки в русской консерватории.— Полн. собр. соч. Лит. произв. и переписка, т. 2. М., 1963, с. 207.

[12] Островский А. Методика теории музыки и сольфеджио. Л., 1970.

[13] Риман Г. Катехизис музыкального диктанта. Пер. Н. Ладухина. Спб., 1894; Lavignac A. Cours complet théorique de dictée musicale. Paris, 1942.

лированы Римским-Корсаковым. В статье «Обязательное и добровольное обучение в музыкальном искусстве», в числе элементарных способностей, автор вторым пунктом ставит: «Элем[ентарный] слух, т. е. способность верно петь или наигрывать мелодию или фразу».

Римский-Корсаков весьма точно разделяет и характеризует: «1) слух гармонический и 2) слух ритмический» и далее подробно разбирает «две главные ветви» гармонического слуха: «слух строя и слух лада». Говоря о педагогических приемах развития «высших музыкальных способностей», автор указывает на музыкальную диктовку, пение нот, запись на память известных ученику музыкальных отрывков и прочее. Очень важно, что Римский-Корсаков подчеркивает необходимость развития внутреннего и абсолютного слуха, ведущих «...к образованию способности, которую следует назвать архитектоническим слухом и чувством музыкальной логики», то есть, «...способность слышать голосоведение и чувствовать соотношение аккордов между собою, тональное и ритмическое. [Это такая] способность, вследствие которой музыкант инстинктивно чувствует законы безусловной красоты и логической связи последовательностей, осмысливающихся и освещающихся ходом мелодии, т. е. музыкальной речи» [14]. По этому отрывку из большого раздела, посвященного музыкальному слуху, ясно, что работа над развитием музыкального слуха уже давно была осознана как особый раздел музыкальной педагогики, как дисциплина, развивающая музыкальные представления и мышление. В своих программах по теории и истории музыки Римский-Корсаков также упоминает о сольфеджио как о строго обязательном предмете, необходимом каждому музыканту. Актуальность высказанных мыслей не утеряла своего значения и по сей день. Академик Б. В. Асафьев в одной из своих незаконченных статей так оценивает все сказанное Римским-Корсаковым о музыкальном образовании и, в частности, о музыкальном слухе: «Каждое слово тут *золотое* по своей опытной значимости и безукоризненной точности» [15].

Но стоит вспомнить, на каком высоком уровне находилось искусство хорового исполнительства, какое широкое распространение имели в России хоровые коллективы, от замечательных, всемирно известных Синодального хора, хора Придворной певческой капеллы и «концертных» хоров, типа хора Д. А. Агренева-Славянского, до небольших церковных хоров в каких-нибудь захолустных городах (причем, ансамбль, строй и пресловутое «чтение с листа» даже и в этих «коллективах» находилось, по свидетельствам современников, на очень вы-

[14] Римский-Корсаков Н. [О музыкальном образовании]. — Полн. собр. соч. Лит. произв. и переписка, т. 2, с. 179.

[15] Асафьев Б. В. Слух Глинки. — Избр. труды, т. 1. М., 1952, с. 294.

соком уровне), чтобы понять, что все это искусство, эти традиции не могли развиваться вне какого бы то ни было профессионального обучения, пусть даже очень узкоремесленного.

Естественно, что это искони русское хоровое, очень своеобразное искусство породило большое количество учебной литературы. Не будет большим преувеличением сказать, что именно по разделу сольфеджио в России было издано наибольшее количество учебных пособий, по сравнению с другими разделами музыкального образования. Известность получили пособия К. Альбрехта, Н. Ладухина, А. Рубца, К. Саккетти [16]. Многие пособия переиздавались неоднократно. Очень популярна была обширная школа Ф. Вюльнера [17]. Особо следует отметить многочисленные сборники для сольфеджирования и обучения хоровому пению таких авторов, как Г. Ломакин, С. Смоленский, П. Сокальский, И. Вознесенский, В. Металлов. Эти пособия, предназначенные для изучения русского церковного пения, для обучения в школах, принесли свою несомненную пользу в становлении определенных традиций в сольфеджио.

Важное место занимают в числе учебных пособий по сольфеджио упомянутые работы Рубца, Ладухина и, в известной мере, Саккетти. Я выделяю именно эти имена, так как пособия указанных авторов оказались наиболее «жизнеспособными» в течение долгого времени, перешагнули в наше время и переиздавались в разных вариантах много раз. В задачи автора данной статьи не входит разбор и оценка тех или иных сборников сольфеджио; упомяну лишь, что наряду с переизданными популярными дореволюционными сборниками указанных авторов, а также работами М. Климова, Н. Потоловского, П. Ковалевского, советская музыкальная школа получила солидный опыт, методы и материалы для обучения сольфеджио. Многие из перечисленных авторов использовали иностранные сборники, не всегда указывая источники (по этому поводу см. предисловие к «Сольфеджио для двух и трех голосов», составленному И. В. Способиным) [18]. В частности, почти весь курс А. Рубца заимствован, с соответствующей «перемонтировкой» и редакцией, из обширного курса сольфеджио французских теоретиков, в частности упоминавшихся выше Лавиньяка и Карулли—Лемуана [19].

Поэтому работы Н. Ладухина, наиболее свободные от какого бы то ни было заимствования, М. Климова («Музыкальная

[16] Альбрехт К. Курс сольфеджий. М., [б. г.]; Рубец А. Сборник упражнений в семи частях. М., [б. г.]; Саккетти Л. Сольфеджио в ключах разных авторов. П.—М., [б. г.]; Ладухин Н. Курс сольфеджий в пяти частях. М., [б. г.].

[17] Вюльнер Ф. Хоровые упражнения. М., [б. г.].

[18] Способин И. Сольфеджио. Ч. 1, 2. М., 1964.

[19] Carulli G., Lemoine H., Danhauser A. Solfège des solfèges. Paris [ок. 1840].

хрестоматия из русских народных песен»), И. Ковалевского, В. Зиновьева и Н. Потоловского [20], а также сборники, в которых авторы использовали примеры, заимствованные из художественной музыкальной литературы, наиболее интересны, с точки зрения становления (в начале века) именно русской школы сольфеджио.

Как же обстояло дело с музыкальным диктантом? Какого рода материал использовался педагогами в этой части курса? Дело в том, что мы располагаем в этом отношении довольно скудными сведениями. В то время как петь (учить, читать с листа и т. п.) невозможно без известного количества сборников, «диктовка» проводилась педагогом преимущественно с использованием своих примеров или заимствованных из литературы; большей частью эти диктанты не зафиксированы в каких-либо печатных нотах, специально предназначенных для этой цели. Правда, некоторой известностью пользовались сборники: «Катехизис музыкального диктанта» Г. Римана, диктанты А. Лавиньяка; разумеется, использовались и примеры из сборников сольфеджио, предназначенные для пения.

Первым полноценным отечественным сборником, не потерявшим свою огромную и заслуженную популярность, явился труд Н. Ладухина «1000 примеров музыкального диктанта на 1, 2 и 3 голоса» (первое издание П. Юргенсона, 1898).

Здесь впервые (в России) сделана «заявка» на систематический курс музыкального диктанта. В этом труде, созданном видным педагогом-теоретиком (имевшем, кстати, некоторую известность и как композитор), ясно видно стремление организовать постепенное развитие слуховых навыков учащегося в области ритмических и интонационных трудностей. Музыкальный материал, в большинстве своем (особенно в «больших» по своей протяженности диктантах), также музыкально выразителен и стоит, безусловно, на уровне музыкально-интонационного языка своего времени. Известно, что П. И. Чайковский сочувственно относился к Ладухину — композитору и педагогу. Это пособие и стало на долгое время основным «сборником диктантов» в советских музыкальных учебных заведениях.

Вскоре после Октябрьской революции в нашей стране создаются первые советские учебные программы для музыкальных учебных заведений [21]. Приводить все интереснейшие предложения, проекты по реформам в области сольфеджио не представляется возможным; интересующихся этим вопросом

[20] Климов М. Первоначальное сольфеджио. М., [б. г.]; Ковалевский И. Курс сольфеджио. М., [б. г.]; Зиновьев В. Элементарный курс сольфеджио для школы и хора. М., [б. г.]; Потоловский Н. 500 сольфеджио. М., [б. г.].

[21] См.: Программы и методические письма музыкальных техникумов. Ред. Н. Я. Брюсова. М., 1927; Наш музыкальный фронт. Материалы Всероссийской музыкальной конференции. Ред. С. Корев. М., 1929.

отсылаем к первоисточникам, указанным в сноске. Но одну выдержку из тезисов доклада «О принципах построений учебных планов и программ в профессиональной музыкальной школе» заведующего отделом музыкально-учебных заведений главпрофобра Б. Л. Яворского считаю необходимым привести. Этот доклад был зачитан 2-го мая 1921 года. Говоря о необходимости воспитания музыкантов новой формации, новых, передовых взглядов, Яворский в разделе о программах по сольфеджио предлагает: «Надо, чтобы программы классов развития слуха и сознания, так называемые сольфеджио и теория музыки, были построены так, чтобы учащиеся научились слушать и осознавать, записывать и воспроизводить на слух не исключительно специальные для упражнения сочиненные примеры, но реальную художественную музыку, сначала, может быть, несложные мелодии народных песен, потом более сложную вокальную и инструментальную музыку. Должно слить эти оба вида работы, по развитию слуха и по осознанию строения музыкального произведения, сольфеджио и теории музыки. Нельзя изучать строение живой художественной формы, не услышав его сознательным слухом, и нельзя развивать в себе сознательное уменье слушать, не разбираясь в строении слушаемой формы. То, что называется теперь „элементарной теорией" и начатками гармонии, т. е. знакомство с интервалами музыкального письма, должно быть связано с умением слышать, записывать и воспроизводить голосом и на своем инструменте эти интервалы, созвучия, метрические и ладовые формы» [22].

Несмотря на не до конца еще осознанные задачи государственно организованного музыкального образования, отсутствие унифицированных программ по всем музыкальным предметам, все же этот отрывок из доклада замечательного музыканта-реформатора, очень много сделавшего для организации музыкального образования в Советском Союзе, говорит о стремлении максимально расширить понятие о сольфеджио как о предмете, необходимом для всех музыкантов, как о дисциплине, развивающей музыкальное мышление. Интересно и поучительно проследить, как уже на раннем этапе становления «художественного воспитания» в молодой Советской Республике придавалось огромное значение крепкому профессиональному образованию.

«...Объединение всех специальных предметов дает более ясное представление о назначении каждого из них в общем образовательном комплексе. Теоретические и вообще все „дополнительные" и „обязательные", по старому названию, предметы перестанут быть неприятным, ненужным привеском к тому,

[22] Из истории советского музыкального образования. Сборник материалов и документов, 1917—1927. Л., 1969, с. 41—42.

что в узком смысле слова и неточно называют „специальностью", т. е. сольной игре и пению» [23].

Из этих отрывков видна ясная цель, то новое, к чему стремилась музыкальная педагогика нового времени.

Давние традиции русской хоровой культуры, сложившиеся и проверенные временем приемы воспитания интонирования, слышания, чтения с листа, и, с другой стороны, требования нового времени, пересмотр всей системы музыкального образования, породили целую школу музыкантов-теоретиков «новой формации». В стенах Московской консерватории с конца 20-х и в начале 30-х годов появляется группа ярких педагогов-методистов, учеников Г. Э. Конюса и Р. М. Глиэра: А. В. Александров, Г. А. Дмитревский, И. И. Дубовский, И. В. Способин, В. В. Соколов. Молодые педагоги становятся создателями новых программ по музыкально-теоретическим дисциплинам. В этих методических документах находит отражение новая методика, новый взгляд на музыкально-теоретическое образование как на определенную систему воспитания гармонически развитого музыканта.

Диктант в советских программах по сольфеджио уже начинает занимать одно из ведущих мест. Вот выдержка из программы по сольфеджио для теоретико-композиторского факультета консерваторий (около 1934 г.): «Задачей курса сольфеджио является развитие у студентов навыков слухового осознания элементов музыкальной речи и музыкального произведения в целом... Основными формами работы по сольфеджио являются: сольфеджирование, диктант и слуховой анализ. Эти формы работы должны применяться не изолированно, а параллельно, взаимно дополняя друг друга; поэтому в каждый урок необходимо включать упражнения и на сольфеджирование, и на диктант, и на слуховой анализ». Авторами программы являлись Способин и Соколов.

Казалось бы, крепкие, здоровые традиции воспитания музыкального слуха в русских учебных заведениях, непрерывно совершенствующаяся методика преподавания, большое количество разнообразных учебников и учебных пособий — все это должно было бы сыграть свою положительную роль и в методических принципах построения и ведения курса сольфеджио во всех трех звеньях (школа — училище — вуз) профессионального музыкального образования.

Действительно, к определенному единообразию и к доведению до высокого уровня педагогического мастерства стремятся и методические кабинеты, занимающиеся подготовкой и пересмотром программ, и авторы различного рода методических разработок и предисловий, имеющихся в пособиях по сольфеджио и т. п.

[23] Программы и методические письма музыкальных техникумов, с. 92.

Нередко собираются и совещания, посвященные, в частности, вопросам преподавания сольфеджио. У нас имеется немало работ по данному вопросу. Начиная с 20-х годов издано значительное количество не только пособий для пения в классе сольфеджио, но и сборников для диктанта. Справедливость требует признать, что преподавание сольфеджио в последние годы значительно улучшилось. О значении всестороннего музыкального образования для музыканта-исполнителя теперь приходится говорить все реже. Правда, еще встречаются педагоги, считающие, что главное — «играть и петь», а теория и сольфеджио, гармония и история музыки, — если не «довесок», то все же, некий, досадно мешающий фактор. Но такие случаи все более становятся анахронизмом.

Тем не менее, несмотря на большое внимание к вопросам воспитания музыкального слуха, «внутри» (если можно так выразиться) самой дисциплины еще имеется много нераскрытого, неясного, недоработанного. Более того, сами педагоги по сольфеджио не всегда ясно представляют себе: что же в конце концов «должно получиться» в результате их работы на уроках сольфеджио? Тут сказывается и недостаточно четкое представление о задачах и конечном результате в курсе сольфеджио; часто неумение увязать между собой различные стороны этой дисциплины (развитие внутреннего слуха, памяти, ритма, звуковысотных связей, ладогармонических и функциональных связей и т. п.). Зачастую, педагоги сталкиваются и с проблемой временно́го соотношения различных заданий и распределения того или иного материала на каждом уроке.

И в наши дни почти на всех совещаниях педагогов-теоретиков постоянным «лейтмотивом» звучат жалобы на отсутствие и непрестанные поиски педагогов по сольфеджио... не просто педагогов-теоретиков, а именно «любителей» вести эту дисциплину. Еще многие из оканчивающих теоретические отделения училищ и соответствующие факультеты консерваторий совершенно не представляют себе, как следует вести сольфеджио, какие задачи стоят перед этой дисциплиной. Хотя они зачастую весьма уверенно и успешно работают по теории, гармонии, анализу форм и т. д.

Изучение работы некоторых педагогов на уроках сольфеджио во многих детских музыкальных школах и училищах показывает, что музыкальный диктант еще далеко не используется как одно из важнейших средств для развития различных сторон профессионального музыкального слуха; вернее, эта форма работы по воспитанию музыкального слуха не нашла своего надлежащего места в курсе сольфеджио.

При огромном размахе музыкального образования в нашей стране не следует «пускать на самотек» гармоничное развитие молодого музыканта. Нельзя надеяться на преодоление различных трудностей при помощи «природных данных». Слишком разнообразен и неровен состав наших учащихся; и правильная организация урока, достижение известного равновесия в распределении материала для каждого занятия (пение, слуховой анализ, диктант, опрос, объяснение нового материала и т. п.) должны способствовать наиболее эффективной организации обучения. Надо стараться, чтобы на уроках сольфеджио ни одна минута не пропала даром, не было ничего случайного, «импровизационного».

Ниже я хочу поделиться некоторыми соображениями по методике музыкального диктанта на основе опыта работы классов сольфеджио в музыкальном училище при Московской Государственной дважды ордена Ленина консерватории им. П. И. Чайковского.

В училище сложились свои традиции преподавания музыкально-теоретических предметов. Не говоря о том, что до революции в училище В. Ю. Зограф-Плаксиной работал ряд видных теоретиков (среди которых был и Б. Л. Яворский), уже с 1921 года в училище начинают преподавать ставшие вскоре известными педагогами-методистами: И. И. Дубовский, А. Ф. Мутли, а с конца 20-х годов — В. В. Соколов, И. В. Способин и В. В. Хвостенко. Долгие годы эти педагоги являются ведущими специалистами училища и постепенно образуется определенная школа музыкально-теоретического образования, преемственная связь с Московской консерваторией. Теоретическое отделение комплектуется, в основном, молодыми педагогами, выучениками педагогов-теоретиков старшего поколения школы Московской консерватории. Это отступление я счел необходимым сделать, так как в дальнейшем буду излагать основные принципы преподавания сольфеджио и, в частности, диктанта, на основании тех педагогических приемов, традиций, которые утвердились в этом училище. Несомненно, это не единственный путь, есть много других способов преподавания, есть и другие взгляды на методику сольфеджио, но опыт выдающихся педагогов, то наследие, которое осталось в виде учебных пособий, ими составленных, программ и т. п., требует, на наш взгляд, изучения и известной систематики.

В качестве предпосылки считаю необходимым указать, что в основу обучения по сольфеджио в училище принята ладотональная система, опора на лад и тональность.

С первых же уроков мы стремимся заложить прочные навыки в твердом и уверенном понимании и ощущении ладотональных, ступеневых и функциональных связей. Отсюда — многочисленные упражнения в мелодике, интервалике, аккордике — в ладотональной сфере; развитие сознательного слышания и потребности в правильном, логичном голосоведении и разрешении различных созвучий. В дальнейшем следует углубление

и отработка этих навыков уже в области хроматизма, альтераций, но непременно в строгом подчинении совершенно определенной основной или временной тональности. Попутно ведется работа над изучением интонационной сферы этих явлений.

Б. В. Асафьев верно замечает, что: «Пассивный, ленивый слух, слух инертный, больше способен к порче или заражается привычками к случайным или отдельным „звукопятнам". Слух пытливый сперва инстинктивно, потом все сознательнее разбирается в лабиринте слуховых ощущений и выбирает верный путь отбора, не зная еще ни музыкальной этимологии, ни синтаксиса»[24].

Музыкальный диктант как органическая составная часть всего курса сольфеджио должен иметь строго продуманный план, разработанную методику постепенного и последовательного наращивания различных трудностей. Хотя в дальнейшем будет идти речь о диктанте на теоретико-композиторском отделении училищ, методические принципы преподавания этой дисциплины для всех отделений общие; только объем курса, количество учебных часов, темп прохождения и т. п. — для разных специальностей — разные.

То, что издавна музыкальный диктант является первым экзаменом для поступающих на теоретико-композиторский факультет консерватории, внимание, которое уделяется проверке навыков, знаний и мышления в области сольфеджио, — говорит об ответственности училищного курса за подготовку абитуриентов теоретиков и композиторов по этой дисциплине. Кроме того, будущий педагог детской музыкальной школы, окончивший музыкальное училище, должен быть во всеоружии технических навыков в избранной им специальности; по выражению профессора Способина, «музыкальный диктант является особой, очень специфической формой мышления». Методически правильно разработанный курс диктанта должен стать одним из главнейших путей к развитию внутреннего слуха, к навыкам слухового анализа. Именно систематическая работа над диктантом открывает путь к приобретению острой восприимчивости разнообразных музыкальных явлений: осознанию, в процессе звучания музыкального произведения, характерных особенностей музыкального языка данного композитора, пониманию определенных особенностей мелодики, гармонии, фактуры.

Преподаватель сольфеджио, разрабатывая план работы, подбирая учебный материал, должен ставить перед собой совершенно определенные цели: продумать прежде всего как бы «оздоровительные меры» по укреплению музыкального слуха. Это значит, что с первых же шагов надо приучать детей, пришедших из детских музыкальных школ в училище, к постоянной гимнастике ума, к умению объединять и обобщать (при помощи определенных упражнений) сведения, получаемые в курсах теории, гармонии, а в дальнейшем, формы и полифонии, — с навыками по сольфеджио. В диктанте же обобщение и объединение этих знаний должно приводить к развитию логического мышления. Независимо от склада диктанта, количества голосов, той или иной сложности музыкального языка, метра и ритма, — в процессе записи необходимо развивать определенные слуховые реакции на ладотональные смены, функциональные связи, характерные обороты в мелодии, гармонии. Предметом постоянного внимания должна стать и выработка у пишущих диктант понимания формообразующих элементов, метроритмических закономерностей и т. п.

[24] Асафьев Б. В. Слух Глинки, с. 292.

Обобщая изложенное выше, можно сказать, что вся работа в области музыкального диктанта должна быть подчинена задачам последовательного воспитания ладофункционального слуха, хотя перечисленные моменты никак не снимают необходимости слышания и умения записать вертикальные соотношения звуков: интервалы, аккорды, различные созвучия, взятые отдельно.

Для музыкального диктанта используется разнообразный материал: это и специально сочиненные упражнения, как заимствованные из сборников диктантов, так и составленные самими педагогами сообразно целям данного урока; примеры из художественной литературы; метроритмические упражнения; различного рода попевки; мелодические и гармонические обороты, «цепочки» интервалов или аккордов, секвенции и прочее. В зависимости от того или иного курса, тех или иных задач, пишутся одноголосные, двух-, трех-, четырехголосные диктанты с различным насыщением трудностей.

Педагог, готовясь к уроку, должен точно знать: какую цель он преследует, давая тот или иной диктант; *что* этот конкретный пример дает учащимся, какую смысловую нагрузку несет *именно это задание*; какие мелодические, гармонические обороты следует изучить, уяснить, усвоить; как сочетается метроритмическая сторона диктуемого примера с указанными трудностями и т. п.

На множество вопросов молодых педагогов: как и что диктовать; чем руководствоваться при выборе диктанта; что следует требовать от учащегося в результате записанного примера; что получает (какие навыки и новые сведения) учащийся от данного упражнения — должна ответить учебная программа по данному предмету.

На основе многолетней практики и опыта ведущих педагогов уже давно были созданы программы по сольфеджио для музыкальных училищ. Авторами первых программ были ведущие педагоги Московской консерватории: И. И. Дубовский,

И. В. Способин и В. В. Соколов. Дальнейшие переиздания программы для училищ являются доработанными и расширенными вариантами программ указанных авторов. Значение, придающееся музыкальному диктанту, нашло свое отражение в расширении этого раздела в новом варианте программы 1976 года[25]. Программа рассчитана на четыре года, и диктанты распределены следующим образом (см. «Структура курса», стр. 6—8):

первый курс — диктанты одноголосные;

второй курс — диктанты одноголосные, двухголосные (несложного типа) и гармонические четырехголосные (аккордовые);

третий курс — диктанты одноголосные, двухголосные (более сложные), трехголосные (несложного типа), четырехголосные гармонические (согласно трудностям, указанным в разделе «гармоническое сольфеджио»);

четвертый курс — диктанты одноголосные, двухголосные (гомофонно-гармонического и полифонического склада), трехголосные (более сложные, чем на третьем курсе) и четырехголосные гармонические.

В методических пояснениях разбираются задачи раздела курса, посвященного диктантам и, в дальнейшем, в разделе «Содержание курса», даются краткие указания, касающиеся метроритмической стороны, постепенного усложнения фактуры, голосоведения и т. п.

Руководствуясь этими краткими рекомендациями учебной программы, педагог должен составить подробный план работы по музыкальному диктанту для руководимой им группы, учитывая возможности и подготовку учащихся, одновременно считаясь с требованиями, предъявляемыми к концу каждого семестра, к концу каждого учебного года.

Прежде чем разбираться в методике диктанта в музыкальном училище, небесполезно рассмотреть вопрос о проверке слуха и навыков у поступающих в училище: какую помощь может оказать в этом вопросе правильно подобранный диктант.

Во время приемных испытаний поступающие на теоретическое отделение подвергаются испытаниям несколько иного порядка, нежели исполнители. Цель экзаменов, естественно, раскрыть возможно полнее специфические способности к данной специальности, действительное стремление абитуриентов к занятиям на данном отделении.

Дело в том, что чаще всего выпускники детских музыкальных школ психологически не подготовлены к определенной перестройке.

[25] Сольфеджио. Программа для отделения теории музыки музыкальных училищ. М., 1976.

Поступая на теоретическое отделение в училище, учащиеся школ часто не сразу проникаются сознанием, что они будут обучаться по совершенно иной программе. Вместо одного основного предмета — «специальности» и «второстепенных» — сольфеджио и музыкальная литература — появляются сразу четыре, одинаково важных специальных предмета: теория, сольфеджио, музыкальная литература и фортепиано. Каждая из этих дисциплин ведется в совершенно другом объеме и темпе, нежели в школе. В школе с теми детьми, которые собираются поступать на теоретическое отделение в училище, необходимо проводить много консультаций, с непременным показом тех особенностей, которые встретят поступающих на указанное отделение. В частности, очень важно провести беседу и показать образцы диктантов, значительно отличающихся от тех примеров, которые пишут поступающие на исполнительские отделения. Вступительный диктант для теоретиков должен помочь экзаменаторам определить не только чисто слуховые данные будущего теоретика, но и его сообразительность, способность ориентироваться в незнакомом материале; важно дать возможность проявить «цепкость» его слуха. Для этого уже на консультациях необходимо разъяснить, как целесообразнее записывать диктант, на что обращать внимание в первую очередь, какого рода трудности встретятся в диктантах и т. п.

Если подходить к проверке поступающих с позиций тех рекомендаций, которые часто звучат на различного рода совещаниях педагогов-музыкантов, то, казалось бы, приемные требования к теоретикам-абитуриентам не должны отличаться от требований к поступающим исполнителям (имеется в виду одинаковость подготовки в музыкальной школе). Но задачи проверки возможностей поступающих на теоретическое отделение таковы, что удовлетвориться сравнительно легкими, «общедоступными» вопросами и диктантом на уровне выпускного школьного нельзя. При «обычном» объеме диктанта в 8—12 тактов (период, период с расширением) следует ввести ряд некоторых сложностей (разумеется, в пределах разумного!): хроматизмы, отклонения (в родственную тональность), смены некоторых ритмических фигур, требующих и сообразительности и острого слуха (например, смену триоли группой из четырех шестнадцатых, нотой с точкой и т. п.); интонационно трудные обороты в последовательности интервалов (хотя бы разрешение на расстоянии характерного интервала, тритона и т. п.). Такой диктант позволит проверить слух не только со стороны «абсолютного» слышания звуков, но и с точки зрения грамотности, чуткости к различным оборотам в ладово-интонационной и метроритмической сферах.

Уже на консультациях полезно объяснить учащимся условия записи, которые мы признаем как совершенно обязатель-

ные вообще в методике диктанта. Эти некоторые рекомендации, даже за короткое время подготовки к вступительным экзаменам (как показал многолетний опыт), очень помогают более успешной организации проверки. Первоначальные требования очень просты, но, к сожалению, не везде учащиеся школ приучены правильно относиться к записи диктанта. Необходимо внимательно прослушать, не записывая (возможно, 2—3 раза), весь диктант; вслушаться в характер музыки, подметить характерные мелодические обороты, секвенции, отклонения и т. п.; не подпевать; во время проигрывания слушать и стараться записывать во время пауз. Такие предварительные объяснения и запись примерных диктантов на консультациях, с последующим анализом, во многом помогут и экзаменаторам и экзаменующимся. Диктовать следует в темпе, соответствующем характеру музыки, негромко и достаточно выразительно. Играть на экзамене следует непременно весь диктант каждый раз подряд, всего около 20—25 минут, через 2—3 минуты, то есть раз восемь — десять. По характеру ошибок (не только по их количеству), орфографии, пониманию особенностей ритма, по правильности записи хроматизмов, уже можно судить (конечно, далеко не в полной мере) о слуховых навыках поступающего и о той «цепкости» и сообразительности, о которых говорилось выше (см. примеры вступительных диктантов):

На уроках сольфеджио внимание должно быть приковано сразу ко всем его главнейшим частям: пение (приготовление объемистых домашних заданий), чтение с листа; интонационные упражнения; слуховой анализ; запись диктантов.

Раздел урока, посвященный диктанту, должен быть также насыщен определенным содержанием, как и другие разделы предмета сольфеджио. Понимание важности этой части дисциплины должно привести к осознанию необходимости работать дома над записью «самодиктантов»; и этот раздел обучения должен быть организован педагогом и постоянно находиться под его контролем. К сожалению, инерция некоторых устаревших методов обучения иногда еще довольно сильна. Главным в сольфеджио считается «пение номеров», отчасти «слушание», а диктант занимает сравнительно скромное место даже на теоретическом отделении. Мало того: выбор диктанта часто случаен, без каких-либо особых методических задач и системы. Безусловно, подобрать заранее определенное количество диктантов на долгое время, систематизировать их, ясно представить, как использовать материал с максимальной пользой,— дело кропотливое и нелегкое. Но преодолеть инерцию в этом вопросе необходимо. Такая предварительная работа вполне себя оправдывает и помогает создать более стройный, последовательный курс этой важнейшей части курса сольфеджио.

Каждый (или почти каждый) пример должен быть использован всесторонне. Ниже приводится ряд рекомендаций, способствующих, на наш взгляд, более успешному и эффективному развитию профессиональных навыков в курсе музыкального диктанта.

Выбор диктанта

В настоящее время в распоряжении педагога по сольфеджио имеется большой выбор разнообразных сборников диктантов, на разное количество голосов и составленных по различным методическим принципам. Вряд ли будет правильным рекомендовать пользоваться каким-нибудь одним сборником. Во-первых, курс диктанта требует использования как отрывков из художественной литературы, так и специально сочиненных примеров и упражнений. С мнением некоторых педагогов-методистов, что учащихся необходимо воспитывать только на примерах из художественной литературы, трудно согласиться. Ведь и в практике исполнительских классов широко используются этюды, различного рода упражнения. Так же и в области музыкального диктанта. Для тренировки слуха на каком-либо определенном обороте, сочетании различных интонаций, аккордов, необходима зачастую концентрация в одном примере ряда изучаемых явлений, и это возможно лишь в специально сочиненных примерах-этюдах (недаром столь жизненным оказался

сборник диктантов Ладухина). Но это ни в коей мере не снижает роли художественно-ценных примеров, заимствованных из «композиторской» музыки. В практической работе необходимо разумно чередовать те и другие примеры для диктантов. Только следует использовать их по-разному. Если при разборе, анализе диктанта, заимствованного из художественной литературы, очень важно подчеркнуть, как использовал композитор тот или иной оборот (мелодический, гармонический и т. п.), какие характерные особенности музыкального языка данного композитора видны в этом примере, то в диктанте, специально сочиненном, важно объяснить, разобрать: что в данном примере было использовано из изучаемого в данный момент материала в курсе сольфеджио, теории, гармонии; какие характерные приемы применены в том или ином мелодическом ходе, гармоническом обороте, последовательности.

Примеры из художественной литературы должны в курсе диктанта занимать особое положение: после предварительной подготовки или проработки определенной темы, изучения тех или иных трудностей на «этюдном» материале (слушание и запись отдельных оборотов, секвенций, интонационных упражнений), именно на художественном материале следует показать, записать и проанализировать, как у данного композитора претворены в творческой практике изучаемые приемы. Возможен и, так сказать, «обратный ход»: вначале дать диктант из «композиторской» музыки, а затем прорабатывать материал на специально сочиненных диктантах-этюдах. Но, все же, в заключение следует опять вернуться к показу изучаемых приемов на художественных образцах, возможно лишь в плане слухового анализа.

В течение всего четырехлетнего обучения в училище на занятиях в классе сольфеджио надо планомерно развивать мелодический, гармонический, ладово-функциональный слух (о других сторонах развития музыкального слуха будет сказано ниже). Поэтому на всех этапах занятий в диктантах следует использовать и короткие упражнения (например, для записи с одного-двух раз), и схемы-последовательности, и развитые музыкальные примеры.

Достаточно сказать, что, к сожалению, кое-где до сих пор бытует мнение, что диктанты можно распределять чуть ли не механически, по годам обучения: на первом курсе — одноголосные, на втором — двухголосные и т. д. Это может показаться полным абсурдом, но автору этих строк не раз приходилось сталкиваться с подобной практикой во время знакомства с работой некоторых учебных заведений. Несмотря на установки учебной программы по сольфеджио, неопытные педагоги иногда придерживаются такой «системы».
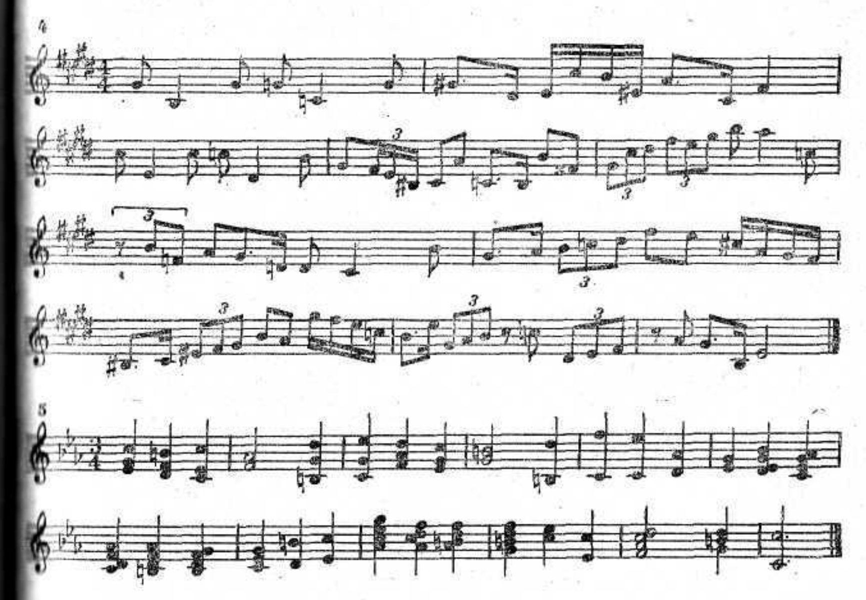
Одноголосный диктант должен систематически проводиться в течение всех четырех лет. Начиная с несложных упражнений
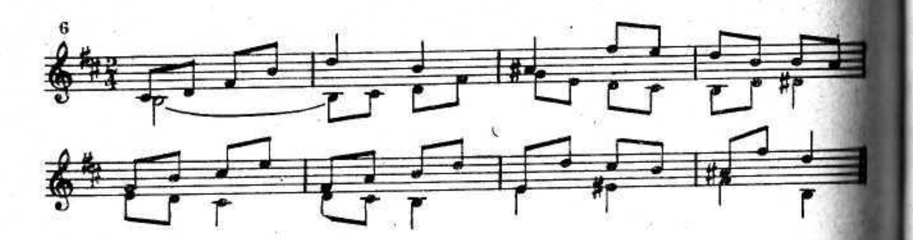
(подобных школьным диктантам последней четверти седьмого — восьмого классов, закрепляющих навыки, полученные в школе), нужно дойти до весьма сложных примеров уже к концу первого курса и продолжать работу над одноголосными диктантами вплоть до окончания четвертого курса училища. Ведь именно в одноголосии, как ни в одном другом диктанте, можно развить понимание и навыки в записи сложных метроритмических соотношений, развитой мелодической линии, а также изучить разнообразные стилевые особенности мелодического узора и ритмики народной музыки.

На первом же курсе, наряду с главным одноголосным диктантом, идет подготовительная работа над двухголосием. Хотя в музыкальных школах, как правило, уже пишут несложные двухголосные диктанты, мы рекомендуем начинать с очень простых, диатонических примеров, склада «нота против ноты». Причины такой методики будут изложены ниже (см. раздел «Записывание диктанта»).

Кроме того, в диктанты вводятся и упражнения по записи «цепочек» интервалов и аккордов (в теснейшем расположении на одном нотоносце). Отсюда постоянная тесная связь с другими разделами сольфеджио: слуховым анализом, пением различных упражнений, с построением голосом интервалов и аккордов и т. п., а также и с соответствующими разделами теории музыки.

В конце года обычно проводятся письменные работы по всем трем видам диктантов (см. образцы диктантов за первый курс):
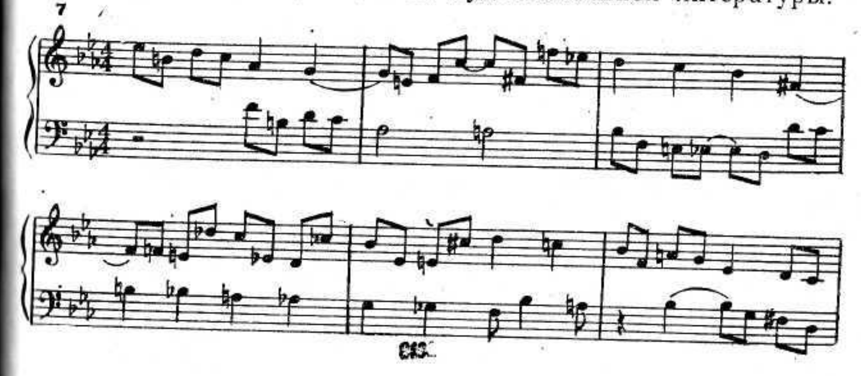




На втором курсе работа над двухголосным диктантом — основная. Без преувеличения можно сказать, что при тщательной методической разработке, на двухголосном диктанте идет не только обучение записыванию собственно двух голосов, но и воспитание слышания ладотональных связей, гармонического содержания примера.
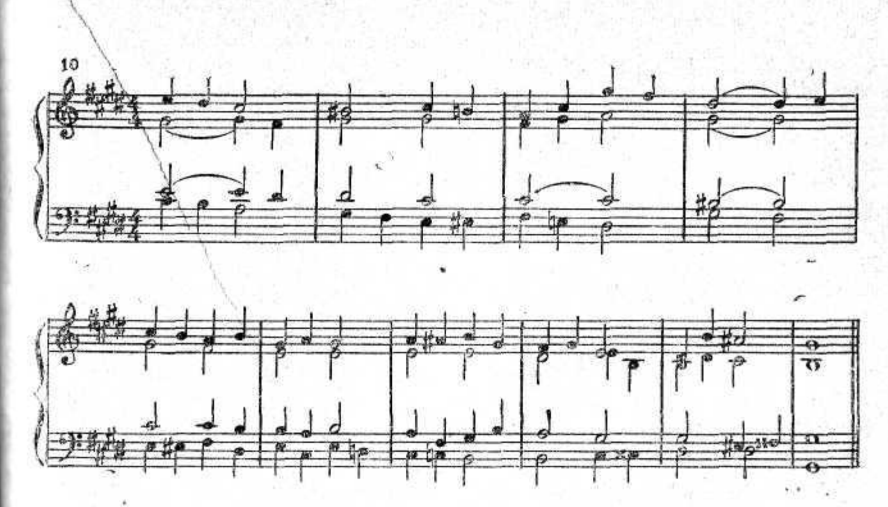
В двухголосных диктантах работа должна идти сразу в нескольких направлениях. Во-первых, это развитие мелодической линии голосов. Начиная от более развитого верхнего голоса при статичном и простом нижнем, следует постепенно переходить к усложнению нижнего голоса при более простом верхнем; далее мелодии обоих голосов постепенно усложняются, становятся более независимыми. Важно приучить к сочетанию голосов на разных расстояниях, в разных ритмических рисунках. Во-вторых, усложнение должно идти в отношении все большей хроматизации голосов, усложнения ритмической стороны с введением отклонений и модуляций. Что касается последних, то не следует гнаться за слишком сложными и далекими (в отношении степени родства тональностей) примерами. На уровне знаний из гармонии, которыми располагают учащиеся второго курса, объяснить достаточно удовлетворительно такие примеры сложно. Гораздо важнее развивать на двухголосии слышание «в одновременности» двух мелодических линий, в их различных соотношениях и сочетаниях. Диктанты должны постоянно чередоваться: более сложные в мелодическом отношении с более сложными в ритмическом. Сразу усложнять ту и другую сторону не следует. В дальнейшем эти трудности постепенно объединяются; затем гомофонно-гармонические чередуются с полифоническими; примеры из художественной литературы — с примерами чисто инструктивно-учебными и т. д. В одноголосные диктанты на втором курсе вводится более сложная хроматика, ходы на широкие интервалы, цепи отклонений, сложные ритмические фигуры. Кстати, часто забывается в диктантах необходимость изучения переменного размера и сложных размеров типа $\frac{9}{8}$, $\frac{12}{8}$ и т. п. Как раз на одноголосии и двухголосии на втором курсе можно уделять место для подобных диктантов из художественной литературы.

Так же, как интервальные диктанты уступают место двухголосным развитого типа, аккордовые диктанты (записывавшиеся на одной строке) должны уступить диктантам гармоническим на двух строках. Постепенность в наращивании трудностей должна быть здесь особенно тщательно продумана. С одной стороны, это опора на курс гармонии. Не надо забывать, что уже во втором полугодии первого курса учащиеся прошли часть курса гармонии и знакомы с различными расположениями трезвучий, их обращений, с некоторыми гармоническими оборотами, с соединением аккордов, одним словом, с «начатками» гармонии. Несомненно, этот же материал должен фигурировать и в разделе «Слуховой анализ» также на первом курсе. Приступая к диктантам гармонического склада, следует идти от простейших примеров на соединения и последовательности нескольких аккордов, опираясь на уже изученные обороты, к более сложным сочетаниям. Не надо бояться вводить побочные трезвучия и их обращения (ранее прохождения соответствующих тем в курсе гармонии) — в секундовом, терцовом, квартоквинтовом соотношениях, опираясь на общие правила и приемы соединения аккордов. Также постепенно даются и септаккорды — от главных к побочным. Не следует забывать, что некоторые темы, проходящиеся в классе гармонии за короткий срок, не так легко усваиваются на слух и требуют более длительного времени на изучение и привыкание. Поэтому лучше в ряде случаев в гармонических диктантах (так же как и в слуховом анализе) идти несколько впереди курса гармонии, разъясняя «на ходу» общие правила голосоведения и подготавливая слух учащихся к познанию новых гармонических оборотов, которые будут подробно изучаться в классе гармонии. В практике училища такой метод развития гармонического слуха применяется давно и неизменно приносит хорошие результаты. К концу второго курса учащиеся должны записывать гармонические диктанты с отклонениями и модуляциями в тональности первой степени родства (см. образцы диктантов за второй курс — примеры 7—10). Возможны и несложные случаи применения неаккордовых звуков в мелодии. Разумеется, и в этом случае следует привлекать примеры из художественной литературы.



8

9
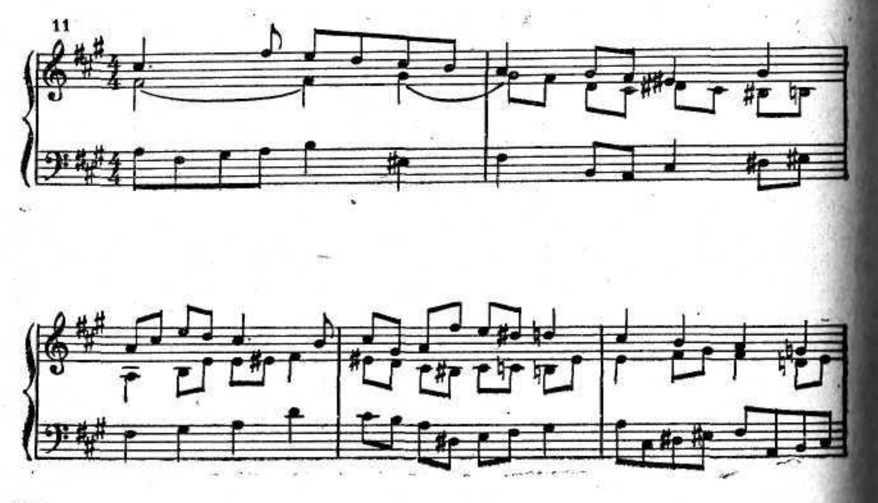


На третьем и четвертом курсах главными диктантами являются трехголосные и четырехголосные. Если первые только начинают разрабатываться с начала третьего курса, то вторые — продолжают линию постепенного развития и усложнения, начатую на втором курсе. Характеризуя работу над четырехголосными примерами, можно сказать, что третий курс достаточно закончить диктантами, содержащими отклонения внутри периода (в тональности первой степени родства) и модулирующими периодами в тональности второй степени. Применение VI и II низких ступеней, хроматических прерванных оборотов (эллипсис), несложных видов развития мелодии и средних голосов, неаккордовых звуков вполне достижимо даже в не слишком сильных группах. Но все новые обороты требуют подготовки на той части урока, когда проводится слуховой анализ, пение последовательностей. Диктанты гармонического склада необходимо предварять короткими примерами (часто многочисленными), состоящими из «концентратов» новых средств. В предварительных упражнениях следует строго ограничить количество вариантов для показа и изучения тех или иных гармонических средств. Только после твердого усвоения и безошибочного узнавания на слух нового звучания можно вводить его в развитые диктанты и далее разрабатывать варианты применения аккорда, оборота. Рекомендуется каждый (или почти каждый) четырехголосный диктант прорабатывать после записи: пропевать, заучивать на память, транспонировать, придумывать на ходу разные заключительные каденции, заканчивать модуляциями в другие тональности и т. п.

Трехголосные диктанты удобно начинать как бы продолжая аккордовые диктанты на одной строчке, состоящие из трезвучий, их обращений, неполных септаккордов и их обращений. Разъяснив технику записи на двух строчках, можно начинать

с первоначальных трехголосных диктантов из сборника диктантов Ладухина, где отлично разработана систематика и постепенность в наращивании трудностей в трехголосном складе. В нашей учебной литературе имеется много сборников трехголосных диктантов, что предоставляет педагогу самые широкие возможности для выбора. Труднее подобрать «чистые» трехголосные примеры из художественной литературы. Но не надо забывать о богатейшем материале из полифонической музыки. Следует только заметить, что, обращаясь к произведениям полифонического склада, педагоги часто выбирают для диктантов начальные эпизоды и, неминуемо, дают учащимся навыки в записи только имитационных примеров, с поочередным вступлением голосов. Это значительно облегчает задачу, хотя и такие диктанты следует диктовать с попутным объяснением полифонического склада письма. Однако, из полифонической литературы надо брать также и серединные разделы, с различной интенсивностью развития голосов. Так как в сборниках диктантов полифонических примеров подобного рода встречается сравнительно мало, очень рекомендуем педагогам заранее подобрать примеры различного типа из полифонической литературы и систематически привлекать этот материал для диктовок.

Третий курс заканчивается на трехголосных диктантах с развитыми крайними голосами и более спокойным и плавным средним, с использованием тех же средств, какие вводятся в четырехголосные диктанты на третьем курсе. Повторяем, что одноголосные диктанты постоянно фигурируют на протяжении третьего и четвертого курсов (см. образцы диктантов за третий и четвертый курсы):
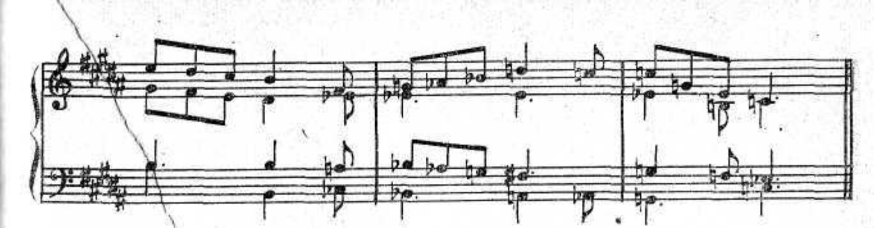


12

13

14

15

16



Кроме перечисленных выше типов диктантов часто в более сильных группах четвертого курса можно ввести четырехголосные диктанты из квартетной литературы с записью в виде партитуры, с применением альтового ключа. Возможна запись трехголосия и в трех ключах *до*. Это, разумеется, не обязательно в среднем учебном заведении, но такие опыты проводились в училище неоднократно и зачастую с большой пользой.

Подготовительные упражнения

На протяжении всего курса музыкального диктанта не следует забывать о различных подготовительных письменных упражнениях. Их цель — выделить тот или иной гармонический оборот, секвенцию, обратить внимание учащихся на какой-либо характерный ход одного из голосов в многоголосном примере, на особо сложный ритмический рисунок и т. п. Записывание таких коротких попевок, оборотов очень полезно и оставлять ознакомление с различными новыми трудностями только на долю слухового анализа нецелесообразно. Во-первых, записанный пример всегда лучше запоминается, его можно использовать и при домашней работе (например, как часть задания для пения); во-вторых, можно, проиграв один-два раза короткий пример, дать его записать на память и затем предложить кому-нибудь проанализировать, сыграть на память на фортепиано, пропеть. Подготовительные (они же могут стать и резюмирующими) упражнения должны фиксировать внимание учащихся на новом материале, который вводится в дальнейшем в «большие» диктанты или появится в разделе слухового анализа.

Исполнение диктанта

Вопрос, в какой части урока лучше проводить диктант, поднимался не раз. Безусловно, в самом начале урока неутомленный слух и внимание позволят с большей эффективностью уловить и записать диктант. Но рекомендовать диктовку непременно каждый раз в начале урока вряд ли стоит. Ведь диктант является неотделимой, органической частью целого — урока сольфеджио. Поэтому диктант может открывать урок, давая повод для последующего слухового анализа, разбора материала диктанта, но может явиться и резюмирующей частью урока.

После разбора, слушания новых средств в мелодии, гармо-

нии, следует запись диктанта на проработку нового материала. Начинать урок прямо с диктанта нецелесообразно. Полезно «распеть» группу, настроить слух, собрать внимание, и лишь после такой 5—10-минутной разминки начинать диктант. Характер исполнения диктанта часто зависит от определенных задач, поставленных педагогом. Бывает, что следует сыграть какой-нибудь короткий пример быстро, проверяя реакцию учащихся, приучая их к умению «схватывать на лету» тот или иной оборот, мелодический ход, ритмическую фигуру и т. п. Но, как правило, диктант следует играть в темпе, соответствующем характеру музыки, а зачастую и медленнее, если пример, заимствованный из художественной литературы, имеет обозначение слишком быстрого темпа. Тогда можно показать настоящий, авторский темп музыки, а затем играть в замедленном темпе.

Играть следует негромко и выразительно, не утомляя и без того напряженный слух и внимание учащихся ненужным раздражителем, назойливо громким звучанием. Спокойная, отчетливая игра лучше способствует сосредоточению внимания учащихся и создает желаемую тишину и рабочую атмосферу в классе. Возможно и осторожное (и обязательно, музыкальное!) применение педали. Исполнять диктант надо ровным звуком, соблюдая равновесие во всех голосах. Но изредка следует слегка выделить ту или иную фигуру, оборот, тот или иной голос, не имея в виду прямой «подсказки», а для привлечения особо пристального внимания пишущих к данному месту в диктанте. В общем, исполнение должно быть всегда разумным, без нарочитости в звучании; следует всегда помнить, что урок сольфеджио — это тоже часть музыки, а на уроках любых теоретических дисциплин мы также обязаны воспитывать хороший вкус и уважение к музыке.

Начиная диктовку, мы рекомендуем сыграть вначале весь пример полностью один-два раза, чтобы учащиеся могли охватить общий рисунок, характер примера. Затем можно исполнить первую половину диктанта два-три раза, также вторую часть, но в дальнейшем диктант следует играть каждый раз целиком, чтобы приучать к записи и запоминанию примера в целом.

Следует отметить, что система записи диктантов в ряде западноевропейских учебных заведений предусматривает разделение всего диктанта на равные отрезки (по 2—4 такта)[26]. Имеется в виду непременное проигрывание диктанта целиком не более одного-двух раз, а затем исполняются отрезки по два-четыре такта для записи сразу же во время игры или по прослушании; в конце диктовки пример проигрывается для проверки один раз. Темп исполнения часто предписывается весьма подвижный. Благодаря такому методу и долговременным упражнениям удается добиваться, по-видимому, быстрой записи весьма сложных примеров. Трудно признать такой способ всесторонне правильным решением вопроса. Техника записи отдельных кусков достигает, в конце концов, очень быстрого темпа (эффект «схватывания на ходу»). Но при такой системе теряется очень важная и ценная сторона в методике музыкального диктанта: оценка услышанного в целом на протяжении всего процесса диктовки, слуховой анализ музыкального материала, формы, ряда частностей — каденций, кульминации, развития голосов или мелодии. Главное, что теряется впечатление о логически развертывающемся музыкальном примере со всеми его особенностями: модуляциями, отклонениями и т. д.

[26] См., например, систематические курсы музыкального диктанта: Gallon N. Cours complet de dictée musicale. Paris, 1942; Duclos R. 125 dictées musicales. Paris, 1954; Planel R. 100 dictées musicales. Paris, 1951; Roger-Ducasse G. Ecole de la dictée. Paris, 1936; Schlosser P. 100 dictées musicales. Paris, 1935.

Записывание диктанта

С первых уроков первого курса следует приучать учащихся внимательно прослушивать диктант (не «кидаться» писать сразу!), мысленно охватить его в целом: определить размер, характер движения, форму, каденции и приметить некоторые детали (секвенции, модуляции, отклонения). Конечно, с первого раза все это уловить невозможно, но речь идет о необходимости отметить мысленно и запомнить в общих чертах основные из перечисленных моментов. Возможно, что проиграть следует и не один раз для «целостного» прослушивания. Очень полезно проводить иногда краткие беседы (после одного—трех проигрываний): выяснить, что приметили учащиеся; какие каденции; модулирующий или однотональный данный пример; что характерно в ритмике и прочее.

Со всей строгостью надо запретить поспешную запись звуков точками, без ритма, без размера, без понимания мелодии, гармонии в целом. Рекомендуется приучать к такому порядку записи: предварительно разметить нотную бумагу на необходимое (приблизительно) число тактов и писать только в перерывах между проигрываниями. Запоминать! Это и есть основная задача музыкального диктанта. Развитие музыкальной памяти, определенных представлений о мелодии, гармонии и формообразующих элементах.

В двух- и многоголосных диктантах не разрешать записывать поочередно голоса как отдельные мелодии. Продвигать все голоса постепенно, как бы ведя один за другим. Например: ясно услышав ход нижнего голоса, его следует записать, и тотчас же писать другие голоса, оформляя одновременно и ритмический рисунок. Это никак не исключает возможность записи где-то в середине, в конце,— ясно услышанный и осознанный какой-либо оборот, каденцию. Наоборот, пусть этот фрагмент служит как бы вехой, к которой надо подойти и проверить записанное.

Нельзя разрешать подпевать, это мешает развитию внутреннего слуха. Все указанные приемы записи следует постоянно разъяснять учащимся, доводить до их сознания необходимость творческого и весьма серьезного отношения к сольфеджио.

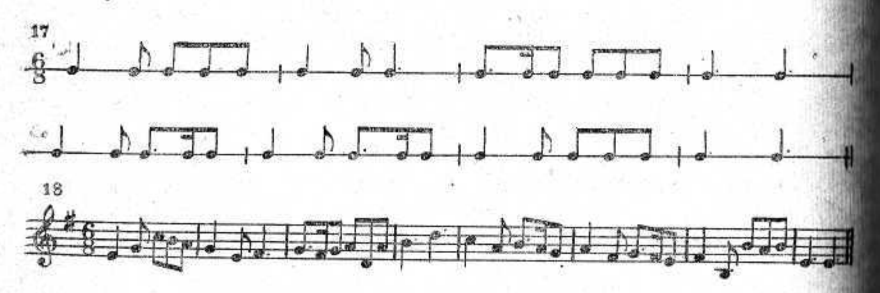
В арсенале педагога всегда должны иметься диктанты для записи только на память. Эти упражнения надо проводить постоянно.

Учащиеся слушают диктант (два — четыре раза), потом пишут на память, педагог через некоторое время проигрывает еще один раз для проверки. Хотя такой способ записи сложнее, требует большого напряжения и внимания, проявления воли, но прочные навыки, получаемые от такой работы, очевидны.
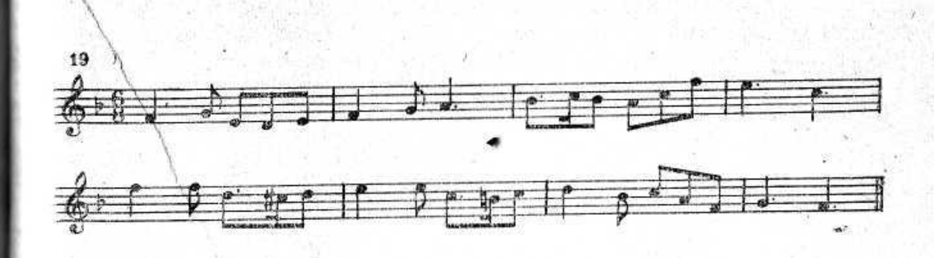
Несомненно, полезно прибегать и к тембровому диктанту. Исполнение музыкального примера на различных инструментах, певческим голосом и привыкание учащихся к слушанию и записи разных инструментов на слух очень желательно. Но, к сожалению, это обычно трудно осуществимо по разным причинам. Выход из положения отчасти возможен в плане слушания и записи песни, романса, соло какого-либо инструмента с пластинки и пленки в качестве одноголосного диктанта. Впрочем, в последнее время начинают появляться и соответствующие пособия в записи, специально предназначенные для этой цели.

Особый раздел занимают ритмические диктанты. В училище при Московской консерватории этот вид упражнений хотя и применяется, но большое место на теоретическом отделении не занял, ввиду явного предпочтения к реально звучащей музыке.

Однако некоторые эксперименты, объединяющие запись ритмических упражнений с последующим сочинением «своей» музыки (по записанной на слух ритмической схеме — см. пример 17), на первом курсе проводятся; запись «своей» мелодии ведется молча, без подпевания, следовательно, под контролем только внутреннего слуха. См. примеры 18—19. Это образцы мелодий, написанные учащимися первого курса в течение 10—15 минут.



В обязанности педагога входит и наблюдение за качеством записи учащимися, за их почерком и грамотной записью штилей, нот, группировки.



Проработка диктанта

Учащиеся более ответственно относятся к письменной работе, если знают, что диктант будет предметом особого обсуждения и разбора по окончании записи. Особенно интересно и активно идет разбор, когда его проводят по памяти. При систематическом проведении такого обсуждения многое из музыкального материала диктанта можно использовать для дальнейшей работы: это и создание каких-то упражнений для домашней работы; заучивание наизусть диктантов, пение их в транспонировке, сочинение своих примеров для пения с использованием изучаемых трудностей и прочее.

Во время перерывов в диктовке педагогу следует, проходя по классу, примечать: в каких частях диктанта учащиеся встречают затруднения, застревают, какие характерные ошибки возникают в записи ритма, орфографии и т. п. Проверку диктанта надо частично делать и на ходу, быстро подправляя некоторые ошибки в тексте, но следует проверять и по-другому. Например, один из учащихся пишет на память на доске, остальные проверяют (также на память). Возможно пение диктанта наизусть, вторичная запись на память; пение отдельных голосов, выделение особо трудных и важных мест из текста диктанта и разбор их, пение некоторых оборотов в виде секвенции.

Надо все время помнить, что диктант обобщает и в известной мере подготавливает комплекс знаний и навыков из области теории, гармонии, полифонии и формы. Поэтому педагог должен при проверке диктанта в беглых замечаниях постоянно указывать: то на соотношение во вступлениях голосов, то на особый ритмический рисунок, то на тот или иной пример модуляции, давая квалифицированное объяснение этих явлений.

В заключение хочется отметить, что основная задача педагога по сольфеджио — сделать свой предмет любимым, уроки — насыщенными, живыми и интересными. Добиваться, чтобы в учащихся непрестанно жила и «внутренняя музыка», чтобы без помощи подпевания, подыгрывания учащийся, привлекая средства внутреннего слуха, воображения, мог записать услышанную недавно музыку (пусть, хотя бы, приблизительно!). Главное — пробудить эту потребность, пробудить интерес к таким опытам.

Алексеев Б.

О ПРЕПОДАВАНИИ СОЛЬФЕДЖИО НА ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ И ОТДЕЛЕНИЯХ

Вряд ли нужно доказывать важнейшую роль сольфеджио как учебной дисциплины и его значение в музыкально-слуховом развитии и воспитании музыканта любой специальности. Вместе с тем, есть некоторые специальности, для которых весьма высокий уровень развития слуха, певческих навыков и музыкальной памяти имеет совершенно исключительное, первенствующее значение. К таким специальностям относятся, прежде всего, музыковедческая (теоретики и историки музыки), композиторская и дирижерская.

Нередко высказывается мнение, что курс сольфеджио для дирижеров-хоровиков обладает особой спецификой и, следовательно, требует от ведущего его педагога знания этой специфики и владения соответствующими методическими приемами. Эта точка зрения не лишена оснований. Но в связи с этим некоторые педагоги-хормейстеры утверждают, будто занятия по сольфеджио с учащимися дирижерско-хоровых отделений должны вести сами дирижеры-хоровики, ибо, дескать, никто другой этой хоровой специфики постичь не в состоянии. Мысль эта нам представляется неверной. Сам по себе тезис о «непознаваемости» специфических особенностей курса сольфеджио для дирижеров-хоровиков кем-либо другим (и, следовательно, педагогами-теоретиками тоже) весьма грешит против истины и потому не выдерживает критики.

В действительности же в подавляющем большинстве случаев занятия по сольфеджио во всех звеньях и на всех отделениях, включая и дирижерско-хоровые, проводят именно педагоги-теоретики. Практика показывает, что в целом они, как правило, добиваются хороших результатов и успешно справляются с возложенными на них задачами по разностороннему развитию слуховых и певческих навыков у своих учеников.

В тех же случаях, когда уроки сольфеджио ведутся педагогами-хоровиками, занятия зачастую страдают односторонностью, ибо непомерный акцент в них делается на певческих

упражнениях и заданиях, на хоровом и ансамблевом пении (в дополнение к обычным хоровым репетициям). Это неизбежно наносит ущерб другим формам работы над развитием музыкального слуха и памяти. Таким образом, смысл и содержание предмета сольфеджио значительно сужается, что, конечно, особенно сказывается на результатах именно слуховой подготовки будущих дирижеров-хоровиков.

Однако дело тут скорее всего заключается не столько в том, кто именно — теоретик или дирижер-хоровик — ведет занятия по сольфеджио, а в индивидуальном мастерстве, профессиональных качествах и заинтересованности предметом самого педагога. Правильнее было бы поставить вопрос иначе: не кем, а как проводятся уроки по сольфеджио.

В этой связи нельзя не отметить имеющую иногда место недооценку самого предмета сольфеджио. Так, в некоторых учебных заведениях (музыкальных школах, училищах, а порой — и в вузах) ошибочно считают сольфеджио легкой (может быть даже недостаточно серьезной по своему содержанию) дисциплиной.

В действительности же сольфеджио — труднейшая по содержанию и весьма сложная по своим задачам дисциплина, требующая от педагога разносторонних знаний (в том числе в области методологии и методики преподавания данного предмета), высокого профессионального и педагогического мастерства, любви к этому делу.

Ведение занятий по сольфеджио с учащимися той или иной специальности всегда в известном смысле специфично, несмотря на наличие многих общих черт между ними в отношении построения самих уроков, использования разных форм работы, домашних заданий и т. д. В связи с этим хочется высказать ряд соображений по специфике преподавания этого предмета для учащихся и студентов дирижерско-хоровой специальности.

Занятия по сольфеджио для дирижеров-хоровиков должны строиться прежде всего на хоровой основе, но это отнюдь не означает, что уроки сольфеджио попросту могут превратиться в дополнительные хоровые занятия в масштабе учебной группы. Такое направление неизбежно приведет к однобокости развития учащихся.

Учитывая то обстоятельство, что дирижеры-хоровики являются не только и не просто хоровиками, но еще и (прежде всего!) дирижерами, необходимо держать курс на их всестороннее музыкально-слуховое развитие, воспитывать общую высокую культуру слуха, дающую возможность воспринимать и анализировать на слух музыкально-образное содержание, стилевые и жанровые признаки произведений, позволяющую свободно разбираться при помощи слуха в любой (а не только в хоровой) фактуре, уметь различать разнообразные вокально-хоровые и оркестровые тембры, безошибочно опреде-

лять по фонизму любые интервалы и аккорды (в том числе и альтерированные), а на основе ладофункциональных связей — интервальные и аккордовые последовательности («цепочки»), различные тональные сдвиги (отклонения, модуляции, сопоставления), возможные энгармонические значения аккордов и интервалов по их разрешению и многое другое.

Дирижеры-хоровики должны также обладать высокоразвитой, цепкой музыкальной памятью, позволяющей им точно воссоздавать в своем слуховом сознании звучание прослушанного музыкального построения или отрывка из художественного произведения и записывать различные музыкальные диктанты, в том числе и многоголосные, достаточной сложности (как гомофонно-гармонического, так и полифонического склада).

Наконец, они должны уметь свободно петь с листа, сольфеджируя любую мелодию, хоровую или ансамблевую партию, проявляя при этом полное понимание воспроизводимого нотного текста — его структуры в целом, тонального плана, особенностей фразировки и смысловых акцентов,— а также прочные навыки координации пения с дирижированием и надежным слуховым контролем. К тому же, при совместном ансамблевом или хоровом пении учащиеся дирижерско-хоровых отделений должны обнаружить «чувство локтя», то есть способность слушать (и слышать!) не только себя, но и соседа по партии, исполнителей остальных партий ансамбля или хора, координируя свое и их исполнение. Все это необходимо хотя бы для того, чтобы, стоя за пультом, дирижер-хоровик мог не только объяснить хористу его ошибку, но и безупречно показать, как надо исполнить то или иное трудное место.

Вместе с тем не исключено, что кому-то из них в силу тех или иных обстоятельств придется управлять одновременно хором и оркестром (или, может быть, только оркестром), что несравненно труднее и требует еще более высокого уровня развития профессиональных навыков (в частности, отличного знания инструментов, умения читать оркестровую партитуру и т. д.) и, прежде всего, музыкального слуха.

Из сказанного следует тот вывод, что все три основные формы работы по сольфеджио: пение, диктант и слуховой анализ — одинаково важны для дирижера-хоровика и лишь планомерное и гармоничное их развитие может обеспечить достижение требуемого результата.

Перейдем к рассмотрению отдельных форм работы по сольфеджио на дирижерско-хоровом отделении (факультете). Так как ниже мы будем говорить о принципиальных основах курса сольфеджио, общих для училищ и вузов, то речь пойдет о методических приемах, которые могут быть использованы на разных стадиях обучения, а не о конкретной программе, которая, конечно, сильно различается в училище и в вузе.

Прежде всего — о сольфеджировании. Здесь нет необходимости давать общую характеристику данной форме работы по сольфеджио, объяснять ее роль и значение, содержание, направленность и прочее — все это хорошо известно каждому педагогу. Хотелось бы лишь подчеркнуть те стороны работы, которые имеют особое значение именно для дирижерско-хоровой специальности.

Разумеется, стержневым моментом всегда является индивидуальная работа с каждым учащимся, и прежде всего — над одноголосием. В ней перед учащимися ставятся разнообразные и сложные задачи, как-то:

выработка прочных навыков беглого чтения нот с листа (особенно, в подвижных и быстрых темпах) и непременно с дирижированием;

точное соблюдение метра и ритма, а также всех темповых особенностей исполняемой мелодии;

умение верно и обостренно интонировать ступени лада и выдерживать строй данной тональности или — в случае отклонения, модуляции или сопоставления — какой-либо другой, основываясь на системе ладофункциональных тяготений;

постоянное совершенствование дикционной техники, достижение четкой и ясной артикуляции (особенно при активном и длительном использовании в сольфеджируемой мелодии мелких длительностей);

непременное овладение навыком пения с листа музыки с литературным текстом (как, например, народных песен, романсов, арий из опер и кантат и т. п.) и присущим ей распеванием отдельных слогов и односложных слов;

систематическая забота о правильной, осмысленной фразировке исполняемой мелодии, о дыхании, при помощи которого она достигается. Попутно заметим, что пристального к себе внимания дыхание требует еще и потому, что оно, как и многие другие факторы, существенно влияет на чистоту (точность) интонации при пении. Так, при недостаточном запасе воздуха в легких интонация (строй) может понизиться, а при избытке и форсированной подаче воздуха, наоборот, повыситься;

овладение техникой пения одноголосия с транспозицией мелодии на секунду, терцию и кварту вверх и вниз, а также чтением нот в различных ключах *До*. Умение петь с транспозицией тем более важно, если учесть, что учащиеся первых двух курсов музыкальных училищ в большинстве своем являются подростками и находятся в мутационном периоде развития, вследствие чего их вокальные возможности и диапазоны голосов бывают весьма ограниченными. Именно поэтому многие мелодии приходится транспонировать в другие, более удобные по тесситурным соображениям тональности, лежащие преимущественно на секунду или терцию выше или ниже данной, иначе трудно требовать от учащихся качественного их исполнения.

Впрочем, прочные навыки в транспозиции нотного текста будут необходимы дирижерам и в дальнейшем, например, для чтения оркестровых (в частности, симфонических) и хоровых партитур и для других целей, связанных с их профессиональной вокально-хоровой деятельностью.

При этом возникает новая проблема: не следует допускать, чтобы, транспонируя исполняемую мелодию, учащийся всякий раз отсчитывал от данного звука требуемый интервал вверх или вниз. Такой интервальный метод транспонирования при пении (особенно с листа) не годится потому, что он в известной степени механистичен и только усложняет дело. На наш взгляд, гораздо проще пользоваться заменой ключей. Тогда учащемуся придется читать именно те ноты, которые написаны в нотном тексте. Правда, для этого нужно однажды выучить и в дальнейшем твердо знать все ключи *До*, но это особой трудности не составляет. Изучение и освоение ключей *До* тем более оправданно, что их знание все равно необходимо каждому грамотному музыканту, а дирижеру-хоровику — особенно (хотя бы для того, чтобы быть в состоянии разобраться и прочесть любую нотную запись) [1].

Кстати, условия и профили будущей практической деятельности выпускников дирижерско-хоровых факультетов (или отделений) могут оказаться настолько различными, что не исключено, что кое-кому из них придется работать и с оркестром, а уж тут без знания всех ключей *До* не обойтись: ведь они практически снимают проблему транспозиции, неизбежно возникающую при наличии в составе оркестра различных транспонирующих инструментов.

Одной из задач при работе над одноголосием является также умение настроиться самому (по камертону [2] или какому-либо другому заданному звуку, трезвучию, гамме, сыгранным на фортепиано, баяне или каком-нибудь другом инструменте с фиксированной точной настройкой). Надо также уметь дать слуховую настройку отдельному учащемуся (или группе, хору в целом) при помощи камертона или фортепиано. Следовательно, в последнем случае нужно уметь сыграть, например, каденцию в требуемой тональности, распеть группу (хор) на секвентных попевках разного рода, гамме данного лада — конечно, с соответствующей гармонизацией, — и т. д.

Перечисленные задачи носят долговременный, постоянный характер. В процессе занятий могут (и должны!) изменяться конкретные задания, учебный материал, типы упражнений и прочее, но сами задачи в работе над одноголосием в целом остаются неизменными. Это требования, относящиеся к выработке точного ансамблевого и хорового строя, отработке дыхания, настройке ансамбля или группы (хора) в целом и другие.

Из сказанного следует, что одноголосие всегда является основой и истоком любых форм работы над приобретением и совершенствованием певческих навыков в области сольфеджирования. Однако оно не исчерпывает всех возможностей в этой области. Поэтому учащиеся самых различных специальностей занимаются в классе сольфеджио также и ансамблевым и даже (по возможности, зависящей, прежде всего, от состава группы) хоровым пением.

Вместе с тем, если в курсах сольфеджио на исполнительских отделениях хоровое пение в классе является весьма желательным, но не обязательным компонентом урока, то на дирижерско-хоровом отделении ансамблевое и особенно хоровое пение представляет собой один из важнейших и обязательных компонентов, лежащих в основе занятий по сольфеджио.

Исходя из этого, мы считаем необходимым как можно раньше (буквально, с первых же уроков на первом курсе музыкального училища) вводить и в дальнейшем широко практиковать в занятиях по сольфеджио с дирижерами-хоровиками различные виды ансамблевого и хорового пения. Конечно, на первом курсе музыкального училища ансамблевое пение поначалу должно быть ограничено, главным образом, нетрудными дуэтами из музыкальной литературы и соответствующими двухголосными образцами методического характера в удобных регистрах с последующим постепенным усложнением их интонационной, ладотональной, гармонической и метроритмической структуры и расширением диапазона, а также простыми четырехголосными примерами для квартетного или хорового исполнения аккордового склада с ясной и четкой метроритмической основой, удобным голосоведением и несложными гармониями. По мере продвижения вперед гармонический язык таких четырехголосных примеров должен разнообразиться и обогащаться за счет введения новых аккордовых средств, последовательного использования различных видов неаккордовых звуков (причем, не только в мелодии), а также усложняться в фактурном отношении путем мелодизации голосов, применения некоторых полифонических приемов развития музыкального материала, ритмического разнообразия и т. п.

В дальнейшем, на старших курсах училища ансамблевое двухголосие (дуэты) постепенно должно уступить главное место

---

[1] Ведь партитуры многих превосходных по музыке хоровых произведений западноевропейских композиторов XVI—XVIII вв. записаны именно в ключах *До*. Более того, у И. С. Баха, например, встречаются не только эти ключи, но и гораздо более редкие, такие, как старофранцузский ключ (см., например, «Бранденбургские концерты»). Что же касается альтового и тенорового ключей, то они широко используются в квартетных и симфонических партитурах и в настоящее время.

[2] В какой-то мере этому может помочь брошюра М. Антошиной «Интонационная настройка по камертону в классах сольфеджио» (М., 1962). Но безоговорочно рекомендовать ее мы не можем в силу того, что многие предлагаемые в ней способы и методы настройки по камертону отличаются излишней сложностью, надуманностью и далеко не бесспорны.

трехголосию (терцетам), которое станет основной формой ансамблевой работы. Однако подготовительную к трехголосию работу в виде определенных хорошо продуманных упражнений нужно исподволь начинать и планомерно проводить уже на втором курсе — примерно, с третьего семестра[3].

На четвертом курсе музыкального училища и особенно в вузе желательно включение в работу над ансамблевым пением исполнение квартетов, квинтетов, секстетов и других сложных вокальных ансамблей с бо́льшим количеством участников (разумеется, если это позволяет состав группы).

Исполнение ансамблей, как и исполнение одноголосия и пение хором, с точки зрения сольфеджио, всегда должно удовлетворять трем эстетическим критериям: интонационной безупречности, метроритмической точности и правильности фразировки,— выполнение которых и обеспечит художественность исполнения в целом. Мы сознательно не включили в этот перечень нередко встречающиеся в тексте динамические и агогические изменения, соблюдение которых не является определяющим в отношении качества и художественного уровня исполнения хотя бы уже потому, что каждый исполнитель вправе делать их сообразно собственному восприятию и пониманию исполняемого произведения, но, тем не менее, эти различные трактовки (порой даже противоположные!) могут быть художественно убедительными каждая по-своему.

Кроме того, для полной художественности исполнения необходимы также и художественно полноценные в вокальном отношении голоса, чего, как правило, у дирижеров-хоровиков (не говоря уже о других специальностях, за исключением, конечно, вокальной) не наблюдается. В силу высказанных соображений мы и ограничиваем претензии к художественности исполнения перечисленными выше тремя основными эстетическими требованиями.

В любом виде певческой работы по сольфеджио педагогу необходимо учитывать конкретные условия, имеющиеся в данной группе: ее возрастной контингент и, соответственно, вокальные возможности учащихся, наличие разных по категориям и тембру голосов, количественный состав, музыкально-теоретическую и слуховую подготовленность группы в целом и многое другое (включая сюда обеспеченность учащихся учебными пособиями).

Все это оказывает существенное влияние на построение и проведение самих занятий, а также во многом определяет выбор соответствующей учебно-методической и художественной музыкальной литературы для использования в классной и домашней работе по различным видам сольфеджирования.

[3] В качестве пособия в этом плане мы можем рекомендовать «Примеры трехголосных гармонических последовательностей для сольфеджирования», изд. Методическим кабинетом по учебным заведениям искусств Министерства культуры СССР (М., 1966).

Так, например, на первых двух курсах музыкального училища, где, как правило, приходится иметь дело либо с неокрепшими еще голосами, либо (что бывает чаще всего) и вовсе с мутирующими подростками, материал для одноголосного, ансамблевого и хорового пения следует подбирать с особой тщательностью, избегая примеров с использованием крайних регистров, с более или менее длительным пребыванием голосов в относительно высоком (или, наоборот, низком) регистре. Такого рода образцы, особенно если они будут применяться в течение достаточно продолжительного периода времени, вряд ли могут быть полезными, ибо имеющиеся в них тесситурные трудности учащиеся не смогут преодолеть по вполне объективным причинам, но, пытаясь сделать это, могут сорвать себе голоса и при этом наверняка станут фальшивить в пении чересчур высоких или низких для их голосов звуков.

Следовательно, нормальный, удобный для пения хоровой (ансамблевый) диапазон группы по сольфеджио на первом-втором курсах музыкального училища может простираться (при наличии мужских голосов) примерно от *ля* большой до *фа* второй октавы. Лишь в отдельных (желательно, возможно более редких) случаях в нотном тексте могут встречаться трудные для исполнения по тесситурным соображениям звуки *соль*. Разумеется, если в группе найдутся юноши с очень низкими и девушки с очень высокими голосами, то подобного ограничения диапазона при выборе примеров для ансамблевого и хорового пения в классе можно и не придерживаться. Но при этом всегда надо иметь в виду, что слишком высокая тесситура (или длительное пребывание в высоком регистре) может привести к нарушению строя и «сползанию» хора на полтона и даже на целый тон. То же можно сказать и в отношении низкого регистра, только в нарушении строя здесь будет наблюдаться обратная тенденция.

Следует заметить, что точность интонации в значительной степени зависит от уровня развития внутреннего слуха поющих в ансамбле или хоре, а отсюда вытекает, что работа над развитием внутреннего слуха должна занять достойное место в занятиях по сольфеджио и проводить ее надо систематически и планомерно. В этих целях можно, в частности, пользоваться следующим хорошо известным методом: чередовать пение вслух с пением «про себя» (то есть мысленным представлением написанных в нотном тексте звуков без реального их воспроизведения). Практически это может выглядеть так: учащемуся предлагается спеть одноголосный пример, исполняя, скажем (для начала), два такта вслух, а следующие два такта «про себя», продолжая при этом дирижировать в заданном темпе, после чего снова вступить голосом (пусть даже на середине фразы — в данном

случае это не имеет значения), а через два такта — опять «выключить» реальное звучание и т. д. В дальнейшем, после приобретения некоторых навыков в этом отношении, масштабы мысленно пропеваемых отрывков можно увеличить до четырех, восьми тактов и более.

В классной работе правильность вступления после мысленно интонированных тактов проверяется, разумеется, педагогом, ведущим занятия, а при домашней — самим учащимся в момент начала пения очередного двутакта (четырехтакта, восьмитакта и т. д.) путем взятия требуемого звука на фортепиано, баяне или при помощи камертона. В случае неточного интонирования начального в следующем мелодическом обороте звука учащийся должен суметь определить характер своей ошибки (насколько выше или ниже он спел этот звук), продумать, где при мысленном пропевании им могла быть допущена неточность внутреннего слухового представления мелодической линии, и повторить данный отрывок (опять же «про себя») еще раз. Если же это не поможет, то следует представляемый мысленно отрезок мелодии пропеть в с л у х и найти свою ошибку.

В классной работе аналогичные приемы по выработке внутреннего слуха можно применять и в ансамблевом и в хоровом пении. Только в этом случае педагог должен заранее предупредить учащихся, что по его команде (ею может быть какой-либо специально обусловленный короткий возглас, хлопок в ладоши, определенный дирижерский жест руки и т. п.) поющие моментально и, конечно, одновременно переходят с пения вслух на пение «про себя» вплоть до следующей команды (или знака), означающей возобновление реального пения. При этом учащиеся не должны заранее знать, в каком именно месте им придется выключаться и включаться и сколько тактов музыки надо будет петь «про себя». В течение исполнения ансамбля или хора (особенно, если они обладают достаточной протяженностью) такие «включения» и «выключения» можно делать неоднократно и (хорошо бы!) в самых неожиданных местах. Это заставляет учащихся всегда быть в состоянии «боевой» готовности, повышает их внимательность и ответственность, активизирует внутренние слуховые представления.

В целях активизации внимания и повышенно обостренного восприятия учащимися пения своих товарищей по группе рекомендуется использовать в классной работе так называемый «эстафетный» метод. Например, один из учащихся начал петь предложенную ему мелодию (либо из домашнего задания либо с листа — это в данном случае безразлично), но спустя несколько тактов педагог предлагает продолжить пение данной мелодии другому учащемуся, затем — третьему и т. д., при этом певший ранее автоматически выключается в момент вступления товарища, принявшего от него вокальную «эстафету». Разумеется, никто из учащихся группы не должен заранее знать, кому именно из них будет предложено продолжить исполнение примера. Вместе с тем, все эти вступления и выключения, именуемые нами «передачей эстафеты» (которые, кстати, могут производиться и посредине фразы, что даже лучше для обозначенных выше целей), должны происходить синхронно, без каких-либо остановок или задержек, нарушающих метроритмическую основу и темп исполнения, и при абсолютно точной интонации, что должно обеспечить полную плавность и незаметность перехода мелодии от одного исполнителя к другому.

Такой же прием можно применять и при пении ансамблей и даже хоров, если количественный состав группы допускает это. Правда, в последнем случае на практике это чаще всего сводится к попеременному пению двумя квартетами. Педагогу надо только предварительно конкретно определить личный состав намеченных ансамблей и пронумеровать их порядковыми номерами: первый дуэт (трио, квартет), второй, третий и т. д., чтобы потом — в процессе пения — удобно было подавать лаконичные команды для вступлений, называя лишь соответствующие порядковые номера образованных ансамблей. Подобный способ хорош еще и потому, что при этом почти неизбежно между учащимися возникает дух творческого соревнования за лучшее исполнение «своего» раздела ансамбля (хора). При пении хором в классе сольфеджио мы бы рекомендовали педагогу рассаживать учащихся не по голосам (как обычно делают в хоре), а поквартетно. Это значительно повысит ответственность каждого исполнителя и заставит учащихся при пении быть предельно внимательными, тщательно слушать не только себя, но и весь хор, отыскивая в то же время слухом в общем хоровом звучании голоса своих товарищей по хоровой партии. Это будет в значительной степени способствовать достижению большей слитности и вместе с тем прозрачности звучания хора в целом.

Очень важной и специфической для дирижеров-хоровиков формой работы по сольфеджированию является исполнение четырехголосных примеров гомофонно-гармонического склада (с мелодически развитыми голосами) следующим образом: учащийся сольфеджирует (конечно, с соблюдением всех метроритмических особенностей) поочередно все голоса данной аккордовой последовательности, исполняя три другие голоса на фортепиано и добиваясь высокой степени точности интонирования при помощи координации собственного пения со звучанием остальных голосов.

Другой способ работы над четырехголосием сводится к пению по вертикали (преимущественно ломаными арпеджиями снизу вверх: бас — тенор — альт — сопрано) всех аккордов последовательности подряд ровными длительностями и с точным называнием каждого звука (то есть с добавлением необходимых знаков альтерации). Задача здесь такова: сначала мысленно,

при помощи внутреннего слуха учащийся должен представить себе звучание — фонизм — данного аккорда (его структуру, функцию, вид), а затем уж точно воспроизвести его голосом на одном дыхании и, помня звучание данной гармонии, переходить к пению следующего аккорда. Для этой цели поначалу лучше выбирать готовые примеры (сперва записанные нотами, потом — в виде гармонической схемы) строго аккордового склада с весьма ограниченным использованием неаккордовых звуков (наиболее простых и преимущественно в мелодии), которые, разумеется, тоже нужно исполнять. В дальнейшем следует задавать учащимся самим сочинять и петь аналогичные аккордовые последовательности, но уже без какой-либо записи, как однотональные, так и модулирующие, постепенно вводя в них новые гармонические средства. Последние регламентируются уровнем знаний учащихся по курсу гармонии.

Попутно заметим, что при пении гармонических последовательностей или модуляций по схемам или вообще без записи (то есть когда они являются собственным сочинением) учащиеся должны строго соблюдать все нормы изложения и голосоведения при соединении аккордов.

Чрезвычайно важно для дирижеров-хоровиков приобретение твердых навыков в пении музыки со словами под собственный аккомпанемент. Начинать тренировку в данной области нужно с первого курса музыкального училища. Материалом изучения (главным образом, домашнего) могут служить обработки различных народных песен, романсы, арии из опер, кантат и ораторий русской и западноевропейской классики, советских и лучших современных зарубежных композиторов реалистического направления.

На первых порах предлагаемые для домашней проработки (а тем более для исполнения с листа в классе) произведения песенно-романсового жанра должны быть очень простыми по своему интонационному строю, ладовой организации, ритмическому рисунку, по фактуре аккомпанемента, который не должен содержать в себе каких-либо серьезных технических трудностей.

Но с течением времени осваиваемый музыкально-художественный материал, естественно, будет усложняться, причем разностороннее усложнение вокальной партии должно происходить как бы в геометрической прогрессии, а усложнение фактуры аккомпанемента — лишь только в арифметической с тем, чтобы исполнение фортепианной партии не сказывалось отрицательно на преодолении и освоении различных ладовых, интонационных, метроритмических, дикционных и прочих трудностей вокальной партии.

На старших курсах музыкальных училищ и в вузе следует добавить к этому еще одно требование: учиться петь романсы и арии (аккомпанируя при этом себе на фортепиано) с транспозицией в другие тональности — сперва, находящиеся на секунду

выше (или ниже) данной, а затем — отстоящие и на другие интервалы (терцию и кварту) вверх и вниз.

Выше говорилось о необходимости систематической работы над достижением высокого качества интонации при сольном пении и над приобретением навыков пения в ансамбле. Большое значение в этом плане — особенно для самостоятельной домашней тренировки — имеет пение поочередно одного из голосов в двух- и трехголосных (в зависимости от курса) примерах, заимствованных из различных учебно-методических пособий или подобранных из музыкальной литературы, с исполнением другого голоса (других голосов) на фортепиано и обязательным при этом в двухголосии дирижированием свободной рукой.

Последнее требование, относящееся к исполнению только двухголосных примеров, обусловлено, главным образом, тем, что это способствует (помимо лучшей организации метроритмической стороны исполнения) развитию координации пения, игры на фортепиано и дирижерских взмахов руки — навыка, также имеющего существенное значение для дирижеров-хоровиков.

Наряду с привычными для учащихся скрипичным и басовым ключами, в упражнениях подобного рода надо широко использовать также и ключи *До* (хотя бы наиболее употребительные их виды) и по мере овладения давать их в различных сочетаниях как со скрипичным и басовым ключами, так и друг с другом. Материалом же для пения двух- и трехголосия (в том числе в ключах *До*) могут служить различные специальные учебные пособия, а также бесконечное множество образцов из художественной музыкальной литературы — по выбору преподавателя.

Следует особо подчеркнуть необходимость широкого использования в учебном процессе наиболее ярких произведений (разных жанров, и в первую очередь — вокальных и хоровых) советских композиторов, а также примеров из современной зарубежной музыки реалистического направления. Это, с одной стороны, будет способствовать более глубокому усвоению учащимися разнообразных мелодических и ладогармонических интонаций и прочих средств художественной выразительности, используемых в лучших образцах современного музыкального творчества, а с другой — позволит им достаточно свободно ориентироваться в сложных явлениях расширенно трактуемой ладотональной организации музыки наших дней. Широкое использование разнообразной музыкальной литературы имеет еще и познавательное значение.

К сожалению, в имеющихся учебных пособиях (хрестоматиях по сольфеджио, сборниках диктантов и других) все еще мало используется современное музыкальное творчество советских и выдающихся зарубежных авторов. Этот недостаток следует восполнять по мере возможности самим педагогам путем самостоятельных поисков и подбора необходимых примеров для сольфеджирования, слухового анализа и музыкальных диктантов.

5 Зак. 1799

Всякий процесс обучения тем эффективнее, чем больше он будет приближен к реальным условиям будущей практической деятельности молодых специалистов. Исходя из этого, педагогу надо искать и находить соответствующие целям и задачам обучения методы и формы работы с учащимися. В частности, в классе сольфеджио при работе с дирижерами-хоровиками на старших курсах музыкального училища и в вузе весьма полезно периодически поручать одному из учащихся (студентов) продирижировать ансамблем (например, трио) или хором (в составе всей группы или, на первых порах, вокального квартета) с тем, чтобы он по ходу исполнения сам фиксировал любые допущенные при пении неточности и делал необходимые по его мнению замечания, добиваясь устранения прямых ошибок, погрешностей в интонации или ритме, неправильности фразировки и т. д. Разумеется, при этом по возможности (имеются в виду, прежде всего, чисто вокальные возможности учащихся группы) должны быть соблюдены все динамические, а также агогические указания автора исполняемой музыки.

Перед тем как приступить к пению хором (или ансамблем) предложенного педагогом учебного примера или художественного образца, учащийся, которому поручено руководить исполнением, должен сам настроить группу в требуемой тональности, а если это необходимо, и распеть хор, используя для этого свои знания и навыки, полученные на занятиях не только по сольфеджио, но и в классах гармонии, дирижирования, а также в вокальном и хоровом классах. Роль педагога, ведущего в группе занятия по сольфеджио, в данном случае заключается в том, чтобы, во-первых, подобрать соответствующий по степени сложности программным требованиям и, вместе с тем, доступный для качественного исполнения пример; во-вторых, тщательно контролировать ход самого исполнения и действия учащегося, руководящего им, а потом сделать критический разбор и отметить все недочеты, допущенные (и не замеченные) как поющими, так и дирижирующим учащимися; в-третьих, спланировать эту работу таким образом, чтобы привлечь к активному руководству хоровым (или ансамблевым) пением постепенно всех учащихся группы без исключения, что, в свою очередь, чрезвычайно способствует росту их ответственности в отношении развития собственных слуховых навыков и повышению заинтересованности вообще занятиями по сольфеджио.

Итак, мы рассмотрели основные аспекты певческой работы по сольфеджио, имеющей для дирижеров-хоровиков особо важное значение. Перейдем теперь к другим формам работы — слуховому анализу и музыкальному диктанту, которые тоже имеют большой «удельный вес» и непременно должны присутствовать на каждом уроке сольфеджио.

Замечаний здесь будет высказано значительно меньше, но отнюдь не потому, что эти формы работы имеют более скромное значение, нежели сольфеджирование. Просто в этих областях слухового воспитания и тренировки менее выпукло проступает та самая хоровая специфика, о которой шла речь выше.

Слуховому анализу должно уделяться большое внимание на каждом занятии. Только систематическая и глубоко продуманная тренировка может обеспечить достижение существенных успехов в деле развития слуховых навыков учащихся.

Методы работы в этой области достаточно хорошо известны. Описание их можно найти в различных пособиях, специально посвященных слуховому гармоническому анализу [4]. Здесь же мы хотим остановиться на тех специфических моментах, которые более всего присущи работе именно с дирижерами-хоровиками.

Прежде всего встает вопрос о подборе музыкального материала для слушания и разбора в классе. Как и всегда, в таких случаях сначала следует использовать специально сочиненные примеры учебно-методического характера, обеспечивающие наибольшую постепенность и плавность в наращивании гармонических и фактурных трудностей в относительно небольших по масштабу и вместе с тем структурно-оформленных и законченных в музыкальном отношении построениях. Эти упражнения затем следует чередовать с примерами из музыкальной литературы. Последние должны быть заимствованы преимущественно из четырехголосной хоровой или вокально-квартетной гомофонно-гармонического склада музыки с ясно выраженной хоровой фактурой.

Вместе с тем, не следует ограничивать дело только хоровыми примерами или только хоровой фактурой, так как это неизбежно приведет к некоторой ограниченности слуховой подготовки и восприятия учащихся. Поэтому наряду с образцами хоровой музыки и вокальными квартетами надо по возможности шире привлекать к занятиям по слуховому гармоническому анализу фортепианную (прежде всего!) и прочую инструментальную художественную литературу с ее разнообразием фактуры, стилей, гармонического языка и т. д. Само собой разумеется, что как учебно-методические, так и художественные примеры всегда должны находиться в соответствии с конкретной темой данного занятия, с одной стороны, и общим уровнем знаний учащихся по курсу гармонии с другой, хотя при этом иногда и возможно (особенно в художественных образцах) некоторое «забегание» вперед.

Для дирижеров-хоровиков чрезвычайно важным является умение слышать как общее звучание хора, так и отдельные голоса в нем. В целях развития подобного навыка полезно систематически проводить следующее упражнение. Педагог ис-

[4] См., например, работу: Незванов Б., Лащенкова А. Хрестоматия по слуховому гармоническому анализу. М.—Л., 1964.

полняет на фортепиано какое-либо хоровое произведение по партитуре, второй экземпляр которой в это время находится на руках у одного из учащихся (или несколько экземпляров — у всей группы) с тем, чтобы он (или группа в целом) следил по партитуре за точностью воспроизведения нотного текста. Исполнение данной музыки педагогу следует производить с заранее продуманными им неточностями (то есть с запланированными ошибками), которые сперва будут носить более явный, очевидный характер, но постепенно должны становиться все более тонкими и менее заметными. Это приведет к усложнению задачи учащегося, которая состоит в том, чтобы он правильно определил допущенные при исполнении хоровой (или квартетной) партитуры неточности или прямые ошибки и указал, в каком именно голосе они произошли. Разумеется, партитура вручается учащемуся в тех случаях, когда исполняемая музыка ему мало знакома или вовсе неизвестна.

В дальнейшем же, по мере приобретения учащимися достаточно прочных навыков в этом деле, данный вид задания можно еще более усложнить и приблизить к практическим задачам дирижерско-хоровой специальности. Для этого надо сыграть с запланированными предварительно ошибками одно из тех произведений, которые учащийся знает наизусть (например, что-нибудь из его программы в классе по специальности), и потребовать, чтобы он по слуху определил все ошибки и погрешности исполнения.

Дирижер-хоровик обязан хорошо слышать как хоровую вертикаль (одновременное сочетание всех голосов), так и горизонталь (линию движения каждого голоса в отдельности).

Развитию этих навыков во время занятий слуховым анализом в значительной мере могут способствовать следующие дополнительные формы работы. После определения на слух формы и структуры сыгранного построения, его тонального плана и всех аккордов подряд учащийся должен:

спеть подряд все названные им аккорды ломаными арпеджиями (снизу вверх: бас — тенор — альт — сопрано) с точным соблюдением расположения, мелодического положения и голосоведения при соединении соседних гармоний;

сыграть всю последовательность на фортепиано, точно воспроизводя ее ритмический рисунок и исполняя все имеющиеся в ней неаккордовые звуки;

пропеть поочередно линию каждого голоса в отдельности.

В целях возможно большего охвата учащихся группы ответом по слуховому анализу прослушанной гармонической последовательности следует каждого из них спрашивать по какому-либо одному пункту из перечисленных выше.

Во время опроса одного из учащихся все остальные должны быть предельно внимательны, проверяя при этом свое личное восприятие прослушанного, а также быть в состоянии ответить на любой вопрос педагога, касающийся анализа сыгранной гармонической последовательности. Кроме того, все учащиеся группы, как и отвечающий, должны быть готовы спеть всю последовательность по аккордам («вертикально») и по голосам («горизонтально»).

Наконец, по указанию педагога, распределившего всю группу по голосам, последовательность следует пропеть по памяти (!) хором. Для облегчения этой действительно трудной задачи на первых порах можно заранее предложить определенным учащимся группы слушать и запоминать тот или иной голос исполняемой последовательности, чтобы потом уж спеть ее хором. В крайнем случае (если пение хором по памяти окажется группе не по силам), надо поручить одному из учащихся (можно и из отвечавших только что) записать всю последовательность на доске в виде гармонической схемы или нотами (последнее хуже, потому что лишает остальных учащихся группы возможности активно, по памяти воссоздать общую картину голосоведения в прослушанной гармонической последовательности) и тогда уже исполнить ее квартетом или хором.

Третьей основной формой работы по сольфеджио является музыкальный диктант — упражнение трудное и требующее длительной систематической тренировки и вдумчивого к себе отношения. Диктант занимает весьма важное место в системе слухового воспитания учащихся. Тем не менее здесь мы ограничимся лишь некоторыми замечаниями.

Музыкальный диктант должен проводиться планомерно на каждом занятии с первых шагов обучения и до окончания курса сольфеджио в вузе.

Одноголосные диктанты следует давать на протяжении всего курса сольфеджио, в том числе и в вузе, но наряду с ними (или вперемежку) обязательно надо давать и другие типы диктантов: двух-, трех- и четырехголосные. Для дирижеров-хоровиков особое значение имеют именно четырехголосные диктанты, что, впрочем, отнюдь не умаляет важности одно-, двух- и трехголосных диктантов. Просто гармоническое и полифоническое четырехголосие по составу и функциям голосов больше всего приближается к смешанному хору, в котором поют и с которым впоследствии будут работать сами учащиеся дирижерско-хоровых отделений (факультетов).

Вводить четырехголосные диктанты в училище надо со второго курса, то есть с момента начала занятий по гармонии, и давать их (особенно на первых порах) в строгом гармоническом изложении, которое обладает чертами хоровой фактуры.

С течением времени четырехголосные диктанты будут постепенно усложняться за счет увеличения их масштабов, включения новых гармонических средств, мелодического развития голосов (в том числе и средних), введения различных видов не-

аккордовых звуков и т. д., но хоровая фактура (пусть и обогащенная разнообразными полифоническими элементами) должна оставаться основой четырехголосных диктантов на дирижерско-хоровом отделении.

Мы сознательно не затрагивали вопросов методики музыкального диктанта. Это отдельная большая и сложная тема, не имеющая к тому же непосредственного отношения к узкой специализации учащихся.

Таковы, в общих чертах, наши соображения по поводу преподавания сольфеджио на дирижерско-хоровых отделениях (факультетах) и, в частности, точка зрения в отношении специфики этой работы.

Мясоедов А.

К ВОПРОСУ О СЛУХОВОМ АНАЛИЗЕ

Слуховой анализ в развитии музыкального слуха играет, как известно, весьма существенную роль. Тем не менее вокально-интонационная сторона сольфеджио, долго служившая основой содержания курса, до сих пор часто выдвигается в качестве ведущей. Возможно, это результат длительно господствовавшей чисто практической направленности предмета на развитие навыков пения по нотам. Даже в «Энциклопедическом музыкальном словаре» 1966 года сольфеджио определено как «вокальные упражнения для развития слуха и приобретения навыка читать ноты, а также для обработки голоса»[1]. Сам термин «сольфеджио» связан с называнием нот при пении (*соль — фа*).

Однако такая расшифровка рассматриваемого понятия далеко не соответствует смыслу, вкладываемому в него современной музыкальной педагогикой. Уже давно, примерно с конца XIX — начала XX столетия, под сольфеджио понимается весь комплекс приемов, применяемых для развития музыкального слуха, без которого немыслима профессиональная деятельность музыканта, а не только вокальные упражнения. «В настоящее время предмет сольфеджио, — считает Е. В. Давыдова, — лучше было бы назвать системой развития музыкального слуха, а не старым словом, подразумевающим лишь пение по нотам»[2].

На протяжении истории развития профессиональной музыкальной педагогики взгляды на воспитание слуха довольно значительно менялись. И если современное сольфеджио предполагает четыре основные формы работы — собственно сольфеджирование, интонационные упражнения, слуховой анализ и

---

[1] Энциклопедический музыкальный словарь, изд. 2-е. М., 1966, с. 482.

[2] Давыдова Е. К вопросу о подготовке преподавателей сольфеджио.— В кн.: Вопросы методики преподавания музыкально-теоретических дисциплин. М., 1967.

диктант, то взаимоотношение между ними неодинаково, как в отдельные периоды, так и у педагогов-современников.

Настоящая статья посвящена вопросу комплексного восприятия созвучий в процессе слухового анализа и месту последнего среди иных форм работы в курсе сольфеджио.

Поскольку сольфеджио является дисциплиной, призванной развивать слух, основой его должен служить слуховой анализ, так как именно он в наибольшей мере способствует накоплению слуховых представлений. «... *одним из основных компонентов музыкального слуха является способность слухового представливания музыкального материала.* Эта способность лежит в основе воспроизведения мелодии голосом или подбирания ее по слуху на инструменте; она является необходимым условием гармонического восприятия многоголосной музыки»[3], — пишет Б. М. Теплов. Определяя профессиональную пригодность желающего обучаться музыке, мы прежде всего интересуемся, слышит ли он. Проще всего было бы проверить качество слуха, прослушав пение испытуемого, но, как это ни парадоксально, идеально чистое пение еще не свидетельствует о профессиональных потенциях внутреннего слуха. Чистой интонации и хорошего ансамблевого строя удается, например, добиться хормейстерам в работе с самодеятельными хоровыми коллективами. Однако этого недостаточно для профессиональной деятельности (исключая пение в хоре) их участников. И наоборот, полная невозможность интонирования не всегда исключает наличие музыкального слуха, порой отличного и высокоразвитого[4]. Очевидно, сопоставляя разные формы работы по сольфеджио, необходимо совершенно четко представлять себе их назначение, которое кратко можно сформулировать следующим образом.

а) Сольфеджирование имеет целью выработку быстрого внутреннего представления, слухового осознания видимого. Само по себе такое пение — лишь проверка правильности внутреннего представления. Вторая, частная задача — научить бегло читать голосом ноты, что имеет чисто практический смысл для хоровиков и вокалистов.

б) Интонационные упражнения способствуют развитию чистой интонации при сольфеджировании и пении вообще. Эта форма работы сугубо вспомогательная, как в отношении ее основной задачи, так и применительно к более частной — интонированию интервалов, аккордов и других элементов музыкального языка, помогающему их теоретическому и слуховому осмыслению.

в) Слуховой анализ должен, видимо, занимать центральное место в системе развития слуха. Слуховой анализ подразумевает не просто слышание, а осознанное восприятие, в противном случае ухо фиксирует слышимое лишь как магнитофон (лишенный «личного отношения» к записываемому). Однако в практике преподавания сольфеджио ему не всегда уделяется должное место.

г) Диктант в курсе сольфеджио используется как чрезвычайно важная, но вспомогательная форма работы. Некоторые педагоги рассматривают диктант только лишь как практический навык. Если ограничиться таким взглядом на диктант (наиболее трудоемкую форму работы), то не следует уделять ему столько времени и сил, равно требуемых как от педагогов, так и от учащихся. Ведь чисто практический навык нужен лишь единицам профессионалов (например, фольклористам, при расшифровке записей песен). Но значение диктанта не ограничивается этим. Диктант — лучшая форма выработки координации всех слуховых навыков и теоретических знаний учащихся. Он заставляет их направить все свои способности, навыки и память к достижению поставленной цели.

Каждая форма работы имеет свою специфику, свои трудности, свои традиции, своих приверженцев, ставящих иногда ту или иную форму работы на первое, а то и единственное место. Не так давно часть важнейших методов развития слуха была, например, несколько оттеснена преувеличенным пониманием значения интонационных упражнений и вокальной стороны в сольфеджио. Мы не рассматриваем вокально-хоровые навыки как несущественные: они необходимы, коль скоро на уроках сольфеджио поют. Но само пение не может быть определяющим в развитии слуха, хотя среди педагогов и высказывается иногда мнение, что услышать можно только то, что до этого спето. Естественно возникает вопрос: а разве может ученик спеть то, что никогда не слышал (или нарисовать то, что никогда не видел)?
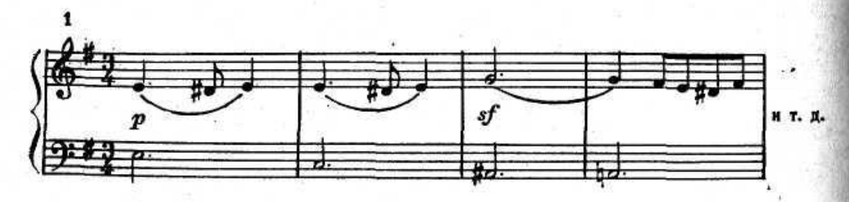
Большую ошибку допускают те педагоги, которые на первое место в сольфеджио ставят проблемы исполнительского плана. Они порой забывают о более прозаических задачах, о том, что сольфеджио должно, прежде всего, развивать слух, а воспитывать исполнительство призваны другие дисциплины, такие, как специальность, камерный ансамбль, оркестр и т. п. Сольфеджио же должно подготовить к этому слух учащихся. Не научившись слышать интервалы, аккорды, отличать мажор от минора, нельзя стать музыкантом (так же, как не выучив таблицу умножения, нельзя стать математиком). Интонационно-

[3] Теплов Б. Психология музыкальных способностей.— В кн.: Проблемы индивидуальных различий. М., 1961, с. 168.

[4] Убедительные примеры можно обнаружить у мальчиков в период мутации. Однако известны и иные случаи, когда, например, отличный музыкант, обладающий превосходным абсолютным слухом, вынужден был сменить из-за систематически грязной интонации специальность скрипача на другую, требующую еще более тонкого и организованного слуха, но не связанную с интонированием.

певческие и исполнительские «уклоны» часто приводят к значительному преобладанию на уроках сольфеджио пения (хорошо еще, если с листа, но во многих случаях — выученного материала) номеров из сборников, романсов и арий с собственным аккомпанементом, без него (романсы поют и пианисты, и скрипачи, и трубачи, и контрабасисты...). В результате воспитывается не эстетическое отношение к музыке, а дилетантизм. Провозглашение исполнительских (и эстетических) принципов основой сольфеджио привело к почти полному отрицанию специально сочиненных талантливыми авторами-теоретиками упражнений методического характера.

Нельзя забывать, что в народной песне можно найти и величайшие шедевры, и малоинтересные примеры, с одной стороны, и с другой, что теоретик, составитель сборника сольфеджио, может оказаться не только опытным методистом, но и способным композитором, как, например, Ладухин! Не могут воспитывать музыкальность и примеры, взятые из литературы, но в слишком вольной «транскрипции»:



Этот пример взят из сборника «Двухголосные диктанты» (№ 56), выпущенного издательством «Музыка» (Л., 1970). Несмотря на существенное искажение музыки Бетховена, как и ряда других авторов, этот сборник одобрен кафедрой теории музыки Ленинградской консерватории!
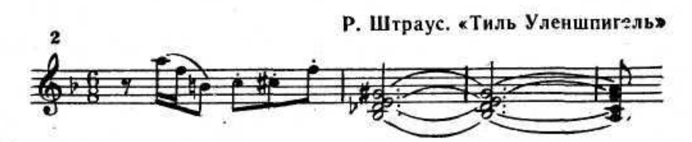
Переходя к вопросам слухового анализа, оговоримся, что под ним понимается не только анализ музыкального целого, но и отдельных элементов, которым не всегда уделяется дóлжное внимание в классах сольфеджио (вероятно из-за ложной боязни оказаться «вне музыки»). Из интервалов, не имеющих никакой эстетической ценности, складываются мелодии, аккорды, темы, произведения, самые различные по художественной значимости. Подобные явления можно наблюдать в любом искусстве: из кирпича, например, не имеющего никакой художественной ценности, может быть сложена и хозяйственная постройка, и храм Василия Блаженного!

Мельчайший (звук) или более крупный (интервал, аккорд) элемент музыки требует самого пристального изучения и слухового постижения. Это часто недооценивается педагогами. Практика показывает, что если поступающие в консерваторию более или менее справляются с определением на слух неслож-

ных гармонических последовательностей, то узнавание отдельно взятых аккордов, а порой и интервалов их может затруднить. Иногда они даже не знают названий изолированно взятых аккордов: к такой постановке вопроса они попросту не приучены, так как изучали аккорды на слух только в последовательностях. Например, определив аккорд *ля—ре—фа—до* в до-мажорной последовательности как терцквартаккорд II ступени, они не всегда слышат его изолированно как терцквартаккорд малого минорного септаккорда. Воспринимая его в ладу, они далеко не всегда слышат его окраску вне контекста.

Может возникнуть естественное возражение: зачем вычленять отдельные созвучия из музыкального целого, если учеником осознается это целое? Не есть ли это искусственное «препарирование» музыки, не дающее ничего для развития слуха, а только разрушающее ее? Стоит ли жертвовать иногда целым ради восприятия отдельных элементов? А в конечном счете, нужно ли вообще музыканту осознанное слышание этих элементов? Безусловно нужно! Ведь чем сложнее последовательность, чем сложнее взаимоотношения аккордов в ладу, чем необычнее их взаимосвязи, тем большую роль играет сам аккорд как таковой, его фонизм, его тоновая структура.

В приведенных ниже примерах из музыкальной литературы фонические свойства аккорда, его структура, значительно важнее его функции.



Р. Штраус. «Тиль Уленшпигель»

В отрывке из «Тиля Уленшпигеля» Р. Штрауса (см. пример 2) колорит, красочность аккорда, а не положение его в ладу является основой выразительности. Музыкант с развитым профессиональным слухом обязан воспринять и положение аккорда в ладу, но ученик, изучающий начала теории и сольфеджио, всего не услышит, однако, и он обязан уловить колорит, определяемый структурой малого септаккорда с уменьшенной квинтой.
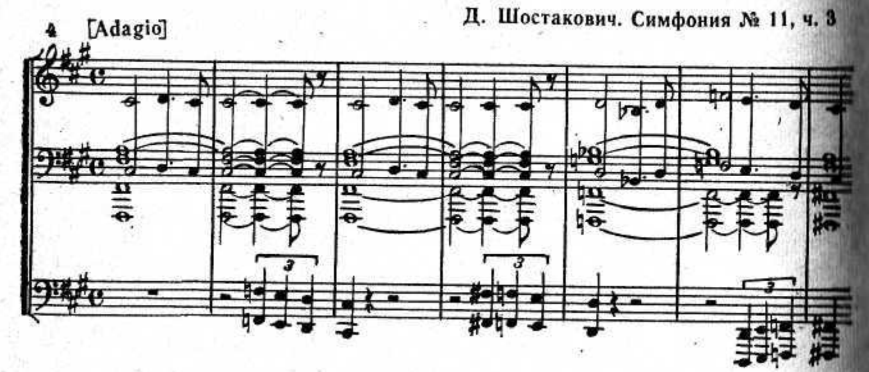
Аналогичный случай — в следующем примере:

Д. Шостакович. Симфония № 10, ч

3 [Moderato] Più mosso

О ладотональности этого образца могут спорить музыковеды. Тем не менее музыкант, в том числе и ученик, должен здесь услышать красочное сопоставление, образуемое звучностями большого минорного септаккорда, мажорного квартсекстаккорда и уменьшенного септаккорда на органном пункте (*ля-бемоль*). Тритоновое соотношение этих аккордов и определяет характерную окраску данного отрывка.

Колорит малого минорного септаккорда с характерной мажорной окраской его обращений (в данном случае — секундаккорда), но в условиях доминантового значения ($VII_7^{\flat 3,\ \flat 5}$) — основа выразительности следующего примера:



Вообще же, как известно, фонические свойства созвучий выступают на первый план в моменты модуляций, особенно энгармонических, при протяженных звучаниях аккордов, в необычных ладовых условиях, а также во многих случаях, когда фонизм более важен, чем функциональность (например, в ряде произведений импрессионистов, в современной музыке).
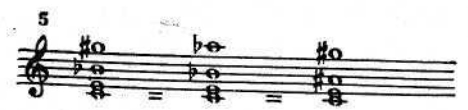
Изучение фонических свойств созвучий должно начинаться еще в музыкальной школе на стадии знакомства с интервалами. Как правило, интервалы в школе изучаются только мелодически. Это приводит к тому, что ученик часто не может определить интервал, не пропев его (хотя бы мысленно). При таком методе усвоение аккордов сильно усложняется и делается ненужным, так как, слушая музыку, ученик должен мгновенно на нее реагировать, а не пропевать мысленно каждый из составляющих ее аккордов. Аккорды в сольфеджио имеет смысл изучать только как целое, как данность, как краску. Если для того чтобы определить аккорд, ученику требуется пропеть его и, что еще хуже, определить все его составляющие, краска как элемент эмоционального воздействия будет неизбежно утеряна. А такое воздействие отдельных элементов — необходимое условие их запоминания и узнавания. В этом и заключается значение эмоционального, своего рода эстетического момента в сольфеджио.

Каким же образом может проходить работа над слуховым анализом элементов музыкальной ткани? Как интервалы, так и аккорды могут проходиться в сольфеджио до теоретического изучения их или после. И то и другое имеет определенный методический смысл. Если сольфеджио следует за теорией — все ясно. Но если оно опережает теорию? Можно ли слышать то, чего не знаешь? Можно и нужно. Необходимо лишь знать, как что называется. Известно ведь, что любого, достаточно музыкального, но не имеющего профессиональных знаний немузыканта, ничего не стоит научить отличать секунду, скажем, от октавы! Для этого не понадобится объяснять ему существо этих понятий, достаточно дать прослушать и назвать их. Для изучения большего количества интервалов, при котором необходимы более тонкие представления об их фонических свойствах (а они бывают весьма сходными, например — в большой и малой секстах), нельзя обойтись без **музыкальных** характеристик. Если ученик на вопрос, чем отличается октава от большой септимы, ответит, что в первой шесть, а во второй пять с половиной тонов, это не значит, что он их отличит. Если же на тот же вопрос он ответит, что первая звучит мягко (или слитно, или чисто, или ровно, в зависимости от его индивидуального восприятия), а вторая — резко (или неслитно, грязно, неровно), это значит, что он усвоил главное: интервалы отличаются фонически (по «цвету», «характеру», «красоте» и т. п.). Объективные фонические свойства каждого созвучия воспринимаются различными людьми сугубо субъективно. Они могут вызывать самые различные ассоциации с музыкальными произведениями, с отдельными композиторами, а также связываться порой и с внемузыкальными образами: со звуками окружающего мира, могут быть «похожими» на тех или иных людей, на те или иные действия и т. п.

Ассоциации, возникающие у разных людей в связи с тем или иным созвучием, как уже говорилось, сугубо индивидуальны, но в е с ь м а с т о й к и. Они могут сохраняться в самом различном контексте. У одного ученика, например, большой мажорный септаккорд почему-то всегда вызывал ассоциацию с неприятным ощущением скрипа, у другого — накрепко связался с музыкой из определенного кинофильма...

Часто аккорды закрепляются в сознании и в связи со своим наиболее типичным функциональным положением. Так, малый мажорный септаккорд, который чаще всего используется в качестве доминантсептаккорда, в изолированном виде воспринимается именно как доминантсептаккорд. Неправы педагоги, требующие от учеников, привыкших со времен музыкальной школы к доминантсептаккорду, называть его малым мажорным, когда он вне контекста. Это разрушает сложившуюся ранее прочную ассоциацию и не способствует успеху. Теперь уже почти никто из учеников не называет малый септаккорд с умень-

шенной квинтой — малым вводным. И это правильно, так как вводным он бывает значительно реже, чем, например, септаккордом II ступени. Но малый мажорный в подавляющем большинстве случаев, по крайней мере у классиков, используется в качестве доминантсептаккорда. По тождеству звучания с ним любой ученик легко определит такие более сложные в функциональном отношении аккорды, как увеличенный квинтсекстаккорд, дважды увеличенный терцквартаккорд. Гонение на термин «доминантсептаккорд» приводит не только к методическим неудобствам (разрушает прочную ассоциацию), но и к теоретической нелогичности, как только речь заходит об альтерированных аккордах. Ведь «малый мажорный септаккорд с повышенной квинтой» уже не мажорный, так как вместо мажорного трезвучия в нем увеличенное. Поскольку альтерация — понятие ладовое, такие аккорды следует рассматривать только в ладу. В изолированном же виде они могут быть названы любым образом, желательно по наиболее распространенному положению в ладу, обычно связанному и с более стойкой ассоциацией. Так, например, изолированный аккорд (см. пример 5) ученик должен назвать либо доминантсептаккордом с повышенной квинтой мажора, либо доминантсептаккордом с секстой минора, либо дважды увеличенным квинтсекстаккордом в зависимости от своей, индивидуальной ассоциации.



Работа над слуховым анализом отдельных элементов музыкальной речи как раз и должна вестись вокруг **выработки таких ассоциаций**. При этом более индивидуальные ассоциации обычно возникают в связи с менее употребительными созвучиями и наоборот. Столь часто встречающийся аккорд, как, например, малый септаккорд с уменьшенной квинтой, легко может связываться с характерными звучностями Чайковского. Достаточно показать этот аккорд в начале финала Шестой симфонии, в начале разработки ее же первой части, в начале шестой картины «Пиковой дамы», в начале второй картины «Евгения Онегина», чтобы убедить ученика, что этот аккорд — своеобразная «лейткраска» Чайковского! Характерно, что во всех этих примерах ярко ощущается колорит музыки Чайковского, хотя аккорд во всех случаях поставлен в разные функциональные условия: как терцквартаккорд VI мелодической ступени (в финале Шестой симфонии); квинтсекстаккорд тонально неопределенного значения, где красочность его выступает на первый план (в разработке первой части Шестой симфонии); квинтсекстаккорд и другие обращения II ступени (в «Пиковой даме»); аккорд, образованный задержанием (в «Онегине»).

Такого рода ассоциацию выработать нетрудно, так как корни ее вполне понятны: малый септаккорд с уменьшенной квинтой — характернейший аккорд минора — вполне логично ассоциируется с трагедийными образами в приведенных примерах.

Подобные же ассоциации можно выработать у учеников и в отношении других аккордов, если установить наиболее характерные черты их фонизма. Так, например, звучность малого минорного септаккорда характеризуется диссонантностью малой септимы. Вместо тритона, придающего специфическую окраску малому септаккорду с уменьшенной квинтой, здесь чистая квинта. Аккорд этот не только мягче двух других малых септаккордов, но и более «равнодушен» к положению в ладу. Так, малый мажорный септаккорд воспринимается обычно как доминантсептаккорд, то есть сразу вместе с тональностью: его фонизм сразу связывается с яркой неустойчивостью. А малый минорный, принадлежащий шести тональностям (не считая энгармонических трансформаций), так непосредственно не связывается с какой-либо определенной тональностью. Некоторая «аморфность» его колорита может легко ассоциироваться с музыкой импрессионистов, для которой характерна неясно выраженная функциональность, что способствует выявлению красочных свойств созвучий («Девушка с волосами цвета льна» и другие). У некоторых учащихся этот аккорд может ассоциироваться с легкой музыкой, где он часто выступает в роли тоники с секстой [5].

Выработка ассоциативных связей элементов музыкальной речи с музыкально-стилистическими и иными явлениями — плодотворный метод закрепления созвучий в сознании. Его результаты легко проверяются не только при «угадывании» учеником отдельных созвучий, но и определением их в достаточно сложном музыкальном контексте. В сочетании с широко практикуемым в классах сольфеджио анализом на слух последовательностей, изучаемых в курсе гармонии, этот метод дает возможность анализировать на слух также и более сложные явления многоголосной музыки.

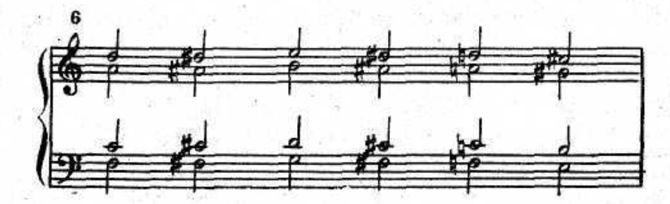
Проблема выработки ассоциативных связей приобретает особо важное значение при работе над развитием абсолютного слуха. В профессиональных музыкальных учебных заведениях ученики с абсолютным слухом не такая уж редкость, а в некоторых из них (например, в Центральной музыкальной школе при Московской консерватории) даже преобладают. Между тем нет ни одного методического пособия по развитию слуха таких учащихся. Педагоги обычно просто игнорируют «абсолютников», строя свою работу в расчете на относительный слух. Хо-

[5] Такое использование этого аккорда — не изобретение легкой музыки 30-х годов. То же явление наблюдается и в классической легкой музыке, например, в «Итальянской польке» Рахманинова.

рошо известно, что абсолютный слух и музыкальность понятия не тождественные. Абсолютным слухом обладают, например, животные (собаки, лошади), но музыкальность — свойство слуха, доступное лишь человеку. В подавляющем большинстве случаев абсолютный слух — отличная предпосылка музыкальности, но иногда он становится тормозом на пути развития последней. Это происходит тогда, когда ученик, обладатель абсолютного слуха, идет по линии наименьшего сопротивления: для того чтобы определить то или иное созвучие, разлагает его на отдельные звуки, «вычисляя» затем целое. Такой «дифференцированный» подход к созвучиям выхолащивает их музыкальную сущность, мешает восприятию общей окраски, характера звучания. В этом случае «абсолютник» способен воспринять, например, фа-мажорный доминантсептаккорд, даже в соответствующем контексте, как *до—ми—соль—ля-диез* и долго думать над ним, игнорируя с детства знакомую звучность. Правда, расчленение вертикали играет иногда известную положительную роль, например, в работе дирижера, требующей постоянного контроля за интонацией каждой партии, а также при работе музыканта над полифонией, где важнее слышание каждого голоса, чем вертикали. Тем не менее комплексное восприятие созвучий при этом не развивается. Ученики с абсолютным слухом требуют строго индивидуального подхода, если их мало в группе, и совершенно иной методики, если их большинство. Для них обычная методика, рассчитанная на относительный слух, ничего не дает.

Один из способов заставить их сойти с «линии наименьшего сопротивления» при стремлении педагога выработать комплексное восприятие созвучий, давать какой-либо аккорд так, чтобы они не успевали вычленить из него отдельные звуки. Для этого можно, например, в быстром темпе сыграть несколько функционально не связанных аккордов (или интервалов), требуя сразу назвать структуры созвучий. Можно использовать и иные приемы, как, например, предлагать для слухового анализа последовательности, где необычное применение созвучий мешает вычленять из них отдельные звуки (типа параллельных нонаккордов в «Паване» Равеля и т. п.). Эффективен и такой метод: дав какой-либо аккорд, быстро передвигать его по хроматической гамме, что также мешает вычислению отдельных звуков (см. пример 6).

6



Ученику придется волей-неволей ориентироваться на фонизм аккорда. Если подобной работы не проводить, то ученики с абсолютным слухом, дойдя до определенного уровня, дадут себя обогнать своим товарищам с относительным слухом: у них попросту атрофируется способность слушать комплексно. Тогда педагог должен будет признать, что огромные потенциальные возможности абсолютного слуха он не использовал.

Настоящая статья не ставила своей задачей дать подробное изложение методики слухового анализа. Цель ее ограниченнее и связана с вопросом о развитии комплексного восприятия созвучий, без которого немыслим слуховой анализ целого. Кроме того, цель статьи — привлечь внимание к той стороне слухового анализа, которая (по многочисленным наблюдениям за работой в классах сольфеджио) занимает в последнее время все меньшее место в воспитании слуха, тогда как именно в наше время, время все большего усложнения музыкального языка, значение комплексного слышания созвучий становится все более важным.

Балашов В.

СОЛЬФЕДЖИО И ХОРОВОЕ ДИРИЖИРОВАНИЕ

Дирижерско-хоровая специальность, искусство дирижирования хором и предмет сольфеджио — понятия в значительной степени взаимосвязанные. Ни в одном музыкально-исполнительском искусстве сольфеджио не выполняет столь важной, ответственной миссии, как в искусстве хорового пения, в формировании профессиональных качеств хорового дирижера.

Подготовка мастера хора — процесс чрезвычайно сложный: помимо приобретения дирижерской техники обучающийся должен овладеть фортепиано и получить исчерпывающие знания в области теории музыки. Но наиболее ценный вклад в сокровищницу его знаний, умений и навыков, несомненно, вносит предмет сольфеджио. Только совершенное, доведенное до виртуозности владение сольфеджио, искусством сольфеджирования во всем многообразии его форм создает условия для успешного развития дирижера как исполнителя, руководителя и воспитателя хорового коллектива. Знания, навыки студента, его музыкально-теоретическая культура служат практическим, исполнительским целям, обращаются в орудие художественной мысли, исполнительского творчества.

Не говоря уже о том, насколько важно в совершенстве владеть сольфеджио при разучивании хорового произведения — от первоначального прочтения нотного текста до завершения исполнительской формы — в домашних условиях оно также является одним из эффективных средств изучения партитуры.

В отличие от многих других исполнителей, готовящих произведение непосредственно на своем инструменте, дирижер хора значительную часть работы над пьесой проводит без практического общения с хором. Его контакты с коллективом певцов — уже вторая ступень в осуществлении художественной программы, они лишены каких бы то ни было свойств тренировочного, упражненческого характера. Даже те из дирижеров, кто встречается с хором каждодневно, вновь и вновь возвращаются к формам домашней, внехоровой подготовки. Дирижер репетирует

не для того, чтобы знать произведение, а для того, чтобы приобретенные знания передать непосредственным исполнителям и тем самым помочь им в наименьшие сроки, но с большей эффективностью разучить пьесу. Именно такой подготовленности студента добивается педагог в классе по специальности, в этом суть отличий дирижерского исполнительства от всех других его видов.

Многообразие форм в использовании сольфеджио как основного вида и способа интенсивного слухового развития музыканта изложено в других статьях сборника. Мы же рассмотрим лишь те из них, которые, будучи разработаны основателями хоровой кафедры П. Г. Чесноковым, Н. М. Данилиным, Г. А. Дмитревским и другими крупными мастерами, с успехом применяются их последователями.

Одним из основных требований, предъявляемых к студенту, есть требование совершенного знания хоровой партитуры в целом и каждого ее голоса в отдельности. Оно не может быть заменено, например, игрой партитуры на фортепиано, даже самой мастерской, художественно безупречной. Исполнение партитуры на фортепиано в некоторых случаях изменяет тесситурное положение голосов, нарушает их линеарность и, создавая гармонию целого, существенно отражается на деталях голосоведения. Дирижер должен так знать голоса партитуры, как знает свою партию каждый певец хора, уверенно, без нот исполняющий ее в концерте. Полезность такого знания исключительно благотворна как в усвоении целого, так и в уяснении мельчайших деталей партитуры. Благодаря такому знанию дирижер, прослушивая внутренним слухом пьесу, выученную по голосам, как бы поет за всех, всех слышит и всеми управляет.

Знание голосов партитуры студентом-хоровиком служит главным критерием выученности произведения при вынесении его на дирижерский экзамен. Дирижирование, внешне иногда даже убедительное, без досконального знания каждого голоса рассматривается как наихудший вид дилетантизма.

Для значительной части хоровых певцов, не получивших высшего музыкального образования, зачастую поздно приобщившихся к музыкальным наукам, чтение нот составляет известную трудность. Поэтому исчерпывающее знание дирижером голосов хоровой партитуры содействует наибольшей продуктивности, наилучшей оперативности в осуществлении рабочего плана. К тому же разучивание хорового произведения всегда начинается с каждой партией отдельно и, поскольку с самого начала важно выработать у певцов и уверенное исполнение и чистое интонирование, собственные знания хоровых партий особенно ценны для дирижера.

К слову сказать, для певца его партия в преобладающем большинстве случаев представляет собой именно горизонталь-

ное движение голоса. Хоровая партия всегда для него — мелодия. Мелодическое слышание и исполнение певцом своей партии создает условия наилучшей вокализации, мелодической цельности, что обеспечивает и полноценное звучание пьесы и благоприятно отражается на качествах ее строя.

Само собой разумеется, координируя общую звучность, дирижер может и должен исходить не только из горизонтального, но также и из вертикального слышания, в особенности в тактах с ярко выраженной гармонической структурой. Но контролирование слухом непрерывно движущегося потока голосов ставит на первое место слышание горизонтали, следовательно, знание каждого голоса, и в этом случае оказывает свое положительное действие. Оно естественно согласуется с музыкально-психологическими закономерностями природы хоровых певцов.

Следует отметить трудоемкость изучения партитуры по голосам, которая требует прилежания, напряженного внимания и, конечно, значительных затрат времени. Это самый кропотливый и в то же время основополагающий принцип знания партитуры. Выучив вначале каждый голос в отдельности, в последующих стадиях необходимо переходить к групповому изучению и внутреннему прослушиванию всех голосов партитуры. Сначала, глядя в партитуру, студент, слегка тактируя, следит только за двумя движущимися в его слуховом сознании голосами, затем подключает к ним третий и т. д.

Чтобы облегчить задачу одновременного слышания и запоминания нескольких голосов (или всех сразу), можно прибегнуть и к фортепиано: какой-то голос петь, какие-то одновременно играть. Но этот смешанный тип работы лишает дирижера дифференцированного восприятия голосов в их специфически вокальном звучании. Они обезличены, обесцвечены, в то время как комбинации пения и внутреннего слышания воссоздают подлинную картину хоровой звучности.

Большое внимание в классе хорового дирижирования уделяется развитию у студентов навыков активно обостренного, динамичного интонирования хоровых партий. Под активностью слуха мы подразумеваем не только умение слушать голоса партитуры без использования для этой цели фортепиано, но и его способности постигать особенности строя хорового звучания, те его законы и свойства, когда каждая музыкальная мысль, каждый интервал требуют индивидуально-обособленного интонационного выражения. «Мы привыкли,—говорил П. Г. Чесноков, — к темперированному строю, и наш слух несколько огрубел под его влиянием, утратил тончайшую строевую изощренность»[1]. Это высказывание принадлежит крупнейшему мастеру русского советского хорового искусства, впервые подметившему и обосновавшему закономерности хорового строя.

[1] Чесноков П. Г. Хор и управление им. М., 1961, с. 166.

А если так, если хоровой строй и темперированный не одно и то же, то вовсе не безразлично, какие средства использует дирижер для того, чтобы выучить партитуру, заключившую именно те особенности строя, которые способен выявить и подчеркнуть музыкант с изощренным слухом. Следует говорить не о простом заучивании звуков, составляющих пьесу, а о таком, которое непосредственно вводит в сферу звучания хоровой музыки.

Когда скрипач прочитывает скрипичные ноты только глазами, в его сознании они отражают характерные скрипичные интонации. В их основе, как и в певческих интонациях, коренится природа натурального слуха. Проигрывание или, того более, выучивание той же скрипичной партии на фортепиано ориентировало бы слух на совершенно иное восприятие скрипичной пьесы и в отношении художественно-эстетической ее природы, а также интонационно-строевых ее свойств, требующих утонченной индивидуализации мелодического рисунка в смысле интервальных соотношений звуков. Умение расслышать в нотной записи подлинное звучание инструмента, для которого пьеса написана, — эта особенность слуха присуща каждому опытному инструменталисту. Развивая слуховую технику, овладевая искусством интонирования в соответствии с законами натурального, нетемперированного строя, дирижер совершенно по-новому проникает в ткань партитуры, по-иному ее осмысливает и художественно раскрывает.

Одним из последующих способов сольфеджирования партитуры следует назвать прием горизонтально-ломаного, волнообразного пения хоровых партий.

Его практическое решение заключается в следующем. Сольфеджируя голосом или следя за партией внутренним слухом, учащийся-хоровик должен с безукоризненной интонационной точностью, ни на мгновение не прерывая и не задерживая взятого темпа, перейти с одной партии на другую, затем на следующую и так до конца пьесы. Разумеется, темп следует брать такой, который позволит выполнить задание с минимальным числом ошибок и остановок. Возможности данного упражнения можно считать исчерпанными, когда в пьесе не останется ни одного такта, который бы не подвергся проверке слухом или голосом. Это возможно лишь в том случае, когда каждая партия настолько хорошо выучена, «впета», настолько прочно укрепилась в музыкальном сознании, что независимо от того, бросают ли ее и переходят на другую, или обращаются к ней вновь, — во всех случаях она неизменно и тотчас же рождает в музыкальном сознании свой точный интонационный и ритмический образ.

Следует начисто исключить «поинтервальность» пения — ориентацию на интервал, образующийся между последней нотой только что спетой партии и первой в месте перехода на другую. Такой способ не имеет ничего общего со знанием партитуры и

одновременным слышанием каждого голоса. Он нарушает принцип одновременного и непрерывного слышания всех голосов, то есть слышания в каждом из них собственной мелодии. В слуховом сознании дирижера, досконально изучившего партитуру, нити голосов идут как бы сами собой, независимо от того, какие из них поются, какие только прослушиваются внутренним слухом. Когда изучающий переходит с одной партии на другую, он лишь продолжает ее звучание реальным воспроизведением. Именно в этом заключается принцип перехода от одного голоса к другому, позволяющий знать и слышать партитуру во всей ее полноте и гармоничности. Используя разнообразные комбинации переходов, возвращаясь при этом и к обычному пропеванию партий хоровой пьесы, можно добиться идеального слышания и знания партитуры во всех ее звеньях.

Курс сольфеджио как специальная академическая дисциплина общемузыкального образования, необходимая для всех обучающихся музыке, относится к хоровой специальности точно так же, как чтение и декламация стихов в общеобразовательной школе к художественному чтению и декламации в театральном училище. Требования знаний учащимися хоровых партий преследуют не элементарно ученические цели (уметь правильно читать, слышать и воспроизводить нотный текст), а художественно-исполнительские.

Картина художественно исполненной пьесы слагается не из простой суммы голосов, звучащих одновременно и только в этом одновременном звучании раскрывающих художественные достоинства исполнения, но главным образом из многообразия интонационно-выразительных, агогических, тембровых, словесно-речевых оттенков, которые придают хоровой музыке истинно жизненные черты. Исполнительский план, творческая фантазия дирижера должны опираться на реальную почву, то есть на собственный опыт пения голосов партитуры. Петь надо не только абсолютно чисто, что для хоровика является элементарным, но с теми требованиями к себе художественного стиля, которые дирижер намерен предъявить хору. Конечно, в некоторых случаях внутреннее слышание партитуры как художественного произведения может быть значительно выше, интереснее реальных исполнительских возможностей студента, его голосовых данных. Дефекты голоса, его неподатливость, негибкость могут создать серьезное препятствие на том интересном, важном и трудном пути овладения исполнительской формой произведения, который вводит дирижера в область живой музыки. Несколько смягчающим положение моментом может явиться слушание профессионального хора с хорошо звучащими голосами. Эти хорошие голоса приучают слух дирижера к тому, что в домашней работе над партитурой он начинает мыслить реальными вокально-художественными категориями. И все же, независимо от того, в какой мере студент общается с хором, хорош ли, плох

ли его голос, — его навыки следует развивать и воспитывать на творческой основе.

В связи с этим возникают новые аспекты вокализации хоровых партий. Взяв за основу имеющиеся у студента навыки сольфеджирования, следует научить будущего хормейстера той вокально-технической сноровке, которая позволит ему с одинаковой легкостью воспроизводить любой голос партитуры — высокий, низкий, средний, ибо только мастерский показ голосом, заключающим в себе и точную, выразительную интонацию и характер музыкальной фразы, оказывают на певцов хора наиболее эффективное действие. Самые дельные, умные, образные слова и фразы, самые точные формулировки требований дирижера не стоят искусного показа голосом.

Вокальная постановка голоса для студентов-хоровиков в специальном классе имеет лишь частичное отношение к навыкам пения, необходимым как в классной работе, так и в практической работе с хором. Пение хоровых партий не заключает в себе обязательного требования петь хорошо поставленным голосом. Оно прежде всего предусматривает техничность голоса, его способность приноровиться к пению любой партии с тем, чтобы в показе тенору слышался именно тенор, в показе сопрано — сопрано и т. д. Иначе говоря, дирижер должен научиться петь «всеми голосами хора», независимо от того, каков его собственный голос. Он должен постигнуть не только природу певческого искусства вообще, но и те характеристические особенности, которые отличают каждую хоровую партию.

Первостепенное значение в этом деле имеет искусство владеть фальцетом. Фальцет — универсальный певческий прием, позволяющий воспроизводить мелодии в самых высоких регистрах. В искусстве хормейстера он незаменим.

Даже если иметь в виду одну лишь интонационную сторону вокализации, то и здесь возможности показа голосом поистине безграничны. Можно и должно спеть фразу не только абсолютно точно, но в отдельных ее интервалах наметить также тенденцию к более высокому или низкому их интонированию, надежно обеспечивающему стройность и красоту звучания хоровой пьесы.

В координировании и корректировании точности интонации могут быть использованы и другие средства. Например, фортепиано, фисгармония, скрипка, особенно когда вокальные данные хормейстера оставляют желать лучшего. Но, во-первых, ни один из указанных инструментов «не выговаривает» слов, а слова, как об этом будет сказано позднее, кардинально воздействуют на звуковысотность вокального тонирования. Во-вторых, только скрипка в руках владеющего ею способна удовлетворить требованиям нашего «изощренного» натурального слуха. Фортепиано и фисгармония, как известно, имеют темперированный, прочно закрепленный строй. К тому же первому из них в наи-

меньшей степени, чем другим названным инструментам, свойственна мелодическая непрерывность. Показ дирижера голосом обладает той особенностью, что может продемонстрировать пример интонации и характерно вокальной, протяженной, и, одновременно художественной, и, что самое главное — интонации в ее непосредственной связи со словом.

Показать голосом требуемую слухом певческую интонацию с одновременно произносимым словом — значит создать для певцов наилучшие возможности усвоения и музыкального целого, и отдельных деталей, которые лучше всего помогают познать это музыкальное целое.

Таким образом, сольфеджирование в классе хоровой специальности и, в частности, сольфеджирование горизонтально-мелодическое имеет своей задачей не только претворить знания и навыки студента-хоровика в практические дела, включить их в сферу художественной деятельности, но преследует цель изучить и использовать сам механизм, управляющий системой хоровой вокализации во всем многообразии, во всей сложности его вокально-хоровой специфики.

Преимущественное положение сольфеджио в изучении хоровой партитуры раскроется еще больше, если коснуться одного момента, составляющего главную особенность хоровой пьесы. Эта особенность — словесная ткань, поэтическое слово, непосредственно раскрывающее содержание, смысл хорового произведения. Освещение вопроса взаимосвязи музыки и слова в произведениях вокально-хорового жанра не входит в нашу задачу, поэтому мы будем говорить (и только в общих чертах) лишь о влиянии слова на певческую интонацию. Интонирование хоровых партий со словами порождает целый ряд непредвиденных трудностей, неожиданных сюрпризов. Хоровая практика дирижеров чрезвычайно богата подобного рода примерами, поэтому для изучающего партитуру знание слов пьесы, умение анализировать их с точки зрения вокально-интонационной направленности, умение их произносить в процессе сольфеджирования составляет значительную часть общей работы.

Если сольфеджирование с названием нот, предусматривающее все особенности хорового слышания и воспроизведения, создает достаточно благоприятные условия, чтобы пьеса звучала стройно и устойчиво, интонирование той же пьесы со словами дает поразительную картину разрушения строя, сползание его вниз. Эффект хорошего интонирования, достигнутый в результате использования разных приемов сольфеджио, в том числе особенно благоприятного для утверждения в точности интонирования пения на какую-либо гласную, после включения в него слов может быть низведен до нулевой значимости. Насколько хорошее произношение в пении слов раскрывает красоту поэтической речи, создает ясно очерченный, рельефный художественный образ, — настолько же оно сбивает с устойчивых интонационных позиций, создает новые условия интонирования.

В чем же тут дело? Почему столь отрицательно воздействие слов на певческую интонацию? Причин много. Одна из них — усложненность, раздвоенность внимания поющего: нужно и точно интонировать, и одновременно безошибочно точно выговаривать слова, то есть сочетать искусство речи с искусством пения. Нужна особенно напряженная работа внимания, чтобы овладеть тем и другим для интонирования слов. Но даже когда путем использования многих специальных упражнений удается достигнуть ясности слов и точности интонации, их влияние неизменно будет оказывать на последнюю значительное действие. Главная причина заключается в умении управлять гласными звуками, знать, какие из них содействуют устойчивости интонации, какие — тенденции повышения или понижения интонации.

Звуки *о, а, ы,* каждый по-своему, не только видоизменяют окраску вокального звука (что уже относится к области вокального искусства), но прямо влияют на звуковысотность. «Открытое» широкое звучание гласной *а,* особенно при движении мелодии вверх, как правило, дает пониженную интонацию или, в лучшем случае, только намечает ее понижение, что неизбежно ведет к окончательной потере взятого в начале тона. Глубокое, позиционно недостаточно высокое «затемненное» звучание гласных *у* и особенно *ы* также уводит интонацию с устойчивых позиций. И наоборот, гласные звуки *и, ю* надежно удерживают интонационный строй. Распознание их особенностей, умение в процессе пения формировать эти звуки, произносить и вести их, что особенно важно в плавных, неторопливых мелодиях, — такого рода знания и положительные навыки решительным образом видоизменяют и исправляют картину интонирования.

Вот почему один из корифеев советского хорового искусства А. В. Свешников так мастерски использует гласные *и, ю* для выработки у певцов высокой позиции звучания голоса. В совершенстве изучив природу гласных, он умеет не только объяснить причину низкого звучания на некоторых гласных звуках, дать точный совет к исправлению недостатка, но, что еще более ценно в хормейстерском деле, умеет собственным голосом продемонстрировать тот характер произношения и пения, который гарантирует точность интонации. Вот почему при изучении партитуры наряду с другими навыками важно овладеть и певческим словом. Дирижер, не учитывающий «капризности» слов — ни в собственной работе над партитурой, ни тем более в работе с хором, всегда будет испытывать затруднения, лишь только захочет выученную в пределах обычного сольфеджирования партитуру «поставить на слово». Следует добавить, что слова свободнее произносятся и лучше интонируются в пении, когда они хорошо выучены, когда есть известная натренированность в их произношении. Поэтому, наряду с сольфеджированием хо-

ровых партий, важно также ставить перед студентом-хормейстером задачи совершенного владения словесным текстом.

В учебной практике педагогов-хоровиков, кроме способов сольфеджирования горизонтально-непрерывного, горизонтально-ломаного (с переходом с одной партии на другую), применяется также сольфеджирование комбинированное, то есть горизонтально-вертикальное. Его цель и назначение можно определить известным бытующим выражением: чтобы знать «вдоль и поперек». Действительно, чтение, слышание и воспроизведение партитуры голосом по горизонтали и вертикали позволяет знать и слышать хоровую пьесу во всех направлениях, во всех ее «точках сечения». Технико-исполнительская задача такого рода сольфеджирования заключается в следующем. Пропевая одну из партий хора (со словами или с названием нот), студент по указанию педагога делает остановку и воспроизводит в данном месте все голоса партитуры по вертикали, начиная преимущественно с баса (хотя в некоторых случаях, когда поется партия сопрано, удобно начать сольфеджирование аккорда именно с этого голоса). Каждый аккорд поется с названием нот. После остановки и выполнения задания по интонированию аккорда студент продолжает петь голоса партитуры по горизонтали с аналогичными задержками на отдельных аккордовых созвучиях. При пении аккордов необходимо соблюдать одно правило. Оно состоит в том, чтобы между голосами внутри каждой группы — мужской и женской — сохранялись натуральные тесситурные соотношения, то есть чтобы во всех случаях тенора по отношению к басам и баритонам звучали именно в своей регистровой зоне, не перемещались, в целях удобства пения, на октаву вниз и не придавали тем самым звучащему аккорду иной тембровый характер.

Следует упомянуть еще об одном виде сольфеджирования, по трудностям выполнения превосходящем все выше указанные. Его можно назвать завершающим, финальным. Он состоит в том, что ученик, задав тон, начинает дирижировать пьесой, не воспроизводя реально ни одного из голосов партитуры, но все свое внимание мобилизуя на то, чтобы слышать их в себе так, будто пьеса исполняется хором. Чтобы убедиться, насколько это слышание соответствует написанному в нотах, по ходу такого «обеззвученного» исполнения студента просят перейти на реальное воспроизведение той или иной партии, предупредив о том за один такт или даже за несколько тактовых долей. Желательно, чтобы определение момента начала пения, а также его окончание были подчинены логике членения фраз. Не следует начинать реальное воспроизведение хоровой партии с середины фразы и обрывать его на полуслове.

После окончания пения исполнение пьесы продолжается по первоначальному принципу, то есть студент дирижирует пьесой,

ориентируясь только на внутреннее ее слышание. Время от времени прием реального воспроизведения партий повторяется вновь. В начальном периоде такой работы можно допустить пользование партитурой, но наибольший эффект достигается в том случае, когда студент выполняет задания без партитуры. Успешное выполнение задач данного метода работы может свидетельствовать о том, что партитура досконально изучена, выучена на память и составляет неотъемлемую часть музыкального багажа дирижера-хормейстера. По сути своей способ этот является проверочно-контрольным, подытоживающим все виды предшествующей работы. Он позволяет установить, сколь прочно и всесторонне изучена партитура, во всех ли голосах, частях и звеньях доступна внутреннему слуху дирижера, нет ли в памяти провалов и «темных пятен».

Следует добавить, что наибольший эффект достигается в том случае, если весь исполнительский акт протекает безостановочно, когда он представляет собой одновременно и художественно-творческое начало и проверку на знание партитуры. По существу каждый взмах дирижерской руки тогда имеет силу и власть, свое истинное значение и, скажем еще более определенно, тогда имеет право на управление, когда заключает в себе исчерпывающее содержание музыки, когда эта музыка, пройдя путь от сознания к чувству, в конечной своей инстанции преобразуется в художественную форму, которую принято называть искусством дирижирования.

В то же время способ этот заключает в себе моменты собственно исполнительские, так как дирижирование в этом случае должно представлять не простой отсчет долей с соблюдением дирижерской схемы, а динамичное, выразительное управление слышимым в себе хором. Следовательно, знания партитуры проверяются не отвлеченно, а в условиях активного управления услышанным внутри себя хором.

Методика сольфеджирования с одновременным исполнительским дирижированием прошли значительный путь проверки временем и опытом. Ее использование в классе хоровой специальности неизменно дает самые положительные результаты.

Завершая очерк, мы возвращаемся к мысли о том, что сольфеджио в образовании и воспитании мастера хора занимает и — подчеркиваем — всегда будет занимать главенствующее положение среди всех прочих дисциплин музыкального цикла. В этом сложном, многогранном процессе обучения хоровому искусству сольфеджио, как ничто другое, обеспечивает будущему мастеру хора надежный прочный успех во всех звеньях его будущей деятельности. Область деятельности хорового мастера — музыка для пения, музыка для многих человеческих голосов, объединенных в одно целое, следовательно и средства развития музыкальных способностей, навыки слышания этой музыки, средства

познания ее законов, пути проникновения в его заповедные тайны, хранимые каждым искусством, — все должно исходить прежде всего из существа именно певческой музыки. Средства сольфеджио при обучении хоровому делу представляются нам наиболее естественными, прямо и непосредственно вводящими в русло этого человечнейшего из искусств. Навыки чтения, запоминания, слышания хоровой пьесы без каких-либо вспомогательных, механических средств, кроме собственного, свободно трансформирующегося голоса, следует рассматривать как вершину слуховой техники дирижера хора. Такие способности слуха, развитые вследствие усложненной его тренировки, позволяют работать особенно сосредоточенно, углубленно и плодотворно. В то же время сознание достигнутых благодаря такой работе результатов рождает чувство глубокой удовлетворенности.

СОДЕРЖАНИЕ

Вышли и выходят из печати

УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ

Для музыкальных училищ

Галацкая В. Музыкальная литература зарубежных стран. Вып. 3. Учебное пособие

Григорьев С., Мюллер Т. Учебник полифонии. Учебное пособие

Иванов-Радкевич А. П. Пособие для начинающих дирижеров. Учебное пособие

Попова Т. Основы русской народной музыки. Учебное пособие

Прокопенко Н. Устройство, хранение и ремонт народных музыкальных инструментов. Учебное пособие

Свечков Д. Духовой оркестр. Учебное пособие

Советская музыкальная литература. Вып. I. Редактор М. Риттих. Учебник

Способин И. Сольфеджио (двухголосие и трехголосие). Учебное пособие

Вышедшие из печати издания поступают в магазины, распространяющие музыкальную литературу.

ИЗДАТЕЛЬСТВО «МУЗЫКА» МОСКВА

ИБ № 896

ВОСПИТАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА

Сборник статей

Редактор-составитель Агажанов Артем Петрович

Редактор С. Котомина
Художник В. Шорц
Худож. редактор А. Головкина
Техн. редактор С. Белоглазова
Корректор Г. Мартемьянова

Подписано к печати 4/V 1977 г. Формат бумаги 60×90¹/₁₆. Печ. л. 10,0. Уч.-изд. л. 10,31. Тираж 10 000 экз. Изд. № 9494. Зак. 1799. Цена 55 к., на бумаге № 2.

Издательство «Музыка», Москва, Неглинная, 14.

Московская типография № 6 Союзполиграфпрома при Государственном комитете Совета Министров СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 109088, Москва, Ж-88, Южнопортовая ул., 24.

$B \frac{90205-274}{026(01)-77}$ 547—77